

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**O ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS
SOCIAIS NA ESCOLA:**

**O caso do Colégio Estadual Segismundo Falarz,
Bairro Hauer, Curitiba-PR**

DANIEL LUIZ STEFENON

**CURITIBA
2009**

DANIEL LUIZ STEFENON

**O ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS
SOCIAIS NA ESCOLA:**

O caso do Colégio Estadual Segismundo Falarz,
Bairro Hauer, Curitiba-PR

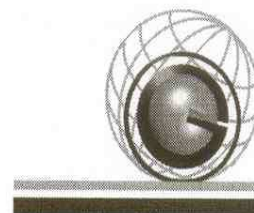
Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Geografia, Setor de Ciências da
Terra da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sylvio Fausto
Gil Filho.

CURITIBA

2009

**MEC-UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
– MESTRADO E DOUTORADO**




PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado, apresentada pela candidata **DANIEL LUIZ STEFENON**, intitulada **“O ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS NA ESCOLA: O caso do Colégio Estadual Segismundo Falarz, Bairro Hauer, Curitiba-PR”**, para obtenção do grau de **Mestre** em Geografia, do Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**, Linha de Pesquisa **Território, Cultura e Representação**.

Após haver analisado o referido trabalho e argüido o candidato, são de parecer pela **APROVAÇÃO** da Dissertação com **DISTINÇÃO**.

Curitiba, 03 de junho de 2009.


Nome e assinatura da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Sylvio Fausto Gil Filho
(Orientador)



Profa. Dra. Márcia da Silva
UNICENTRO



Profª. Dra. Salete Kozel

UFPR

Nessa terra de gigantes
que trocam vidas por diamantes,
a juventude é uma banda
numa propaganda de refrigerantes.
(Humberto Gessinger)

Dedico este trabalho à
Cris, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Prof. Sylvio Fausto Gil Filho, orientador desse trabalho. Suas sugestões não só contribuíram como foram essenciais para a execução deste trabalho.

Agradeço à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR, em especial ao amigo Zem, que sempre me ajudou em todos os momentos, dando o suporte necessário à realização deste trabalho.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR, que sempre contribuíram com suas idéias e sugestões.

À Professora Márcia da Silva, por me apresentar à Geografia.

Agradeço de forma especial aos colegas professores, funcionários, pedagogas e direção do Colégio Estadual Segismundo Falarz, que bravamente resistem, e que, com seu trabalho, contribuem para a construção de uma escola pública efetivamente comprometida com a comunidade da qual faz parte.

Agradeço também a todos os alunos do Colégio Segismundo Falarz, os verdadeiros autores desse trabalho.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho, em especial Daniela, Walfrido, Marcos Aurélio, Marcos Torres, Wilson, Marcelo e Márcio, pelos momentos de convívio, reflexão e diversão.

De forma especial, agradeço ao Márcio Willyans Ribeiro, pela prestatividade e colaboração de sempre, que muito me ajudaram, principalmente nos momentos finais da realização deste trabalho.

Ao Gordinho, também conhecido como Rafael, meu grande irmão, pelas músicas e pelo *video game*, essenciais nos momentos de fúria.

Agradeço a meus pais, Nice e Luiz, por sempre apostarem todas as fichas em mim.

Ao Felipe, meu filho e amigo, que mesmo à distância, surpreendentemente continua me ensinando coisas incríveis a todo momento.

Ao Felipe “Marceneiro”, por todas as reflexões e por me suportar durante esses últimos dois anos.

A todos os meus amigos, pois sempre estiveram torcendo por mim.

E por fim, agradeço à Cris e ao Miguel, por todas as coisas boas que virão.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	vii
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE MAPAS	vii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1.GEOGRAFIA SOCIEDADE E CULTURA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	18
1.2. SOBRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO	21
1.3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	24
1.4. A TRIBALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS	32
1.4.1. Algumas características do tribalismo	34
1.5. A ESPACIALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES	37
1.5.1. O espaço de representação	38
2. O "CLIMA DO LUGAR"	43
2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	44
2.2. O COLÉGIO ESTADUAL SEGISMUNDO FALARZ	56
2.3. CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS DOS ESTUDANTES	60
3. ESCOLA E REPRESENTAÇÃO: UMA BREVE DESCRIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	66
3.1. POR UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA DA ESCOLA	67
3.2. REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NO TRABALHO DE PESQUISA	73
4. ESPAÇO E COTIDIANO DA ESCOLA	80
4.1. OS ALUNOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O LUGAR E O PAPEL DA ESCOLA EM SEU COTIDIANO	81
4.2. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA IDENTIDADE DE SEU ALUNO	86

4.3. O FENÔMENO DA TRIBALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA	96
4.3.1. A questão da estética tribal na escola	102
4.4. O ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO E A ESCOLA	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução da População em Curitiba	44
Gráfico 2. Atividades econômicas no Bairro Hauer – 2005	49
Gráfico 3. Pirâmide etária do Bairro Hauer	50
Gráfico 4. Escolaridade dos Pais dos estudantes do Colégio Estadual Segismundo Falarz	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Hauer: rendimento mensal da população em 2000	51
Tabela 2. Áreas de Lazer do Bairro Hauer	53
Tabela 3. Rendimento mensal médio das famílias dos estudantes do Colégio Estadual Segismundo Falarz	62
Tabela 4. Escolaridade dos Pais dos estudantes do Colégio Estadual Segismundo Falarz	63
Tabela 5. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: <i>“Para se dar bem na vida, o que é mais importante?”</i>	82
Tabela 6. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: <i>“O que é preciso para que a educação possa melhorar?”</i>	84
Tabela 7. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: <i>“O que mais motiva você a frequentar o colégio?”</i>	85
Tabela 8. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: <i>“Para se manter informado sobre os assuntos que lhe interessam, você utiliza”:</i>	101

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização do Município de Curitiba	45
Mapa 2. Localização do Bairro Hauer e das Linhas Expressas de Ônibus ...	48
Mapa 3. Pontos de Referência no Bairro Hauer	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Avenida Marechal Floriano Peixoto	47
Figura 2. Condomínios Residenciais no Bairro Hauer.....	52
Figura 3. Residências no Bairro Hauer	52
Figura 4. Praça Alfredo Hauer	55
Figura 5. Bosque Reinhard Maack	55
Figura 6. Pátio Interno do Colégio Estadual Segismundo Falarz.....	59
Figura 7. Esquema sobre o espaço de representação dos grupos sociais da escola.....	71
Figura 8. Mapa conceitual das bases teóricas.....	72
Figuras 9. Pichações em prédios comerciais no Bairro Hauer	106
Figura 10. Muro externo do Colégio Segismundo Falarz com pichação.....	106
Figura 11. O Terminal Hauer como um ponto de encontro social	112
Figura 12. O espaço das relações sociais entorno do Colégio Estadual Segismundo Falarz	116

RESUMO

A natureza das relações que se processam no interior da escola impõe aos atores construtores de sua realidade determinados papéis que induzem determinados comportamentos e atitudes. Esse universo de idéias reificadas, próprias da formalização das relações institucionalizadas, projeta-se sobre um universo consensual das representações sociais geradas no cotidiano vivido da escola. Conforme verificamos neste trabalho de pesquisa, que é um estudo de caso sobre o Colégio Estadual Segismundo Falarz, localizado no Bairro Hauer, em Curitiba – PR, as relações sociais que se processam no cotidiano dos estudantes que frequentam a escola encerram um forte componente tribal. A escola, por excelência, é um campo de convívio entre tribos com características identitárias diversas, pois nela encontram o ambiente propício para alcançar a almejada visibilidade social. A escola, então, torna-se o produto da diversidade, do convívio, um *locus* gerador de significados culturais, pois nela as representações sociais são reproduzidas e compartilhadas. A partir disso, é possível compreendermos a escola como um espaço de representação, considerado aqui um conceito pelo qual é possível compreender a escola como uma síntese entre a materialidade que lhe dá suporte, entre a rede de relações sociais promovidas pelos grupos que a frequentam e também pelo conjunto dos significados atribuídos por esses grupos à escola, que a tornam então um verdadeiro espaço-monumento do cotidiano vivido em seu interior e entorno.

Palavras-chave: Escola, representações sociais, cotidiano, espaço de representação.

ABSTRACT

The nature of the relations that process in the interior of the school, imposes to the actors of its reality, determined papers that induce determined behaviors and attitudes. This universe of reified ideas, proper of the formalization of the institutionalized relations, act on an universe consensual of the social representations generated in the daily lived of the school. As we verified in our study of case, in the Segismundo Falarz School, located in the Hauer Town, in Curitiba - PR, relations that process in the daily of those attend the school, keep in its structure a tribal component. The school, for excellence, is a field of relationship between these tribes. In the school, they find the propitious environment to reach social visibility. The school, then, becomes the product of the diversity, of conviviality, a *locus* generator of cultural meanings, because in the school the social representations are reproduced and shared. From this, is possible to understand the school as a space of representation, considered here a concept for which we understand the school as a synthesis between the materiality that is its support, between the net of social relations promoted by the groups that attend it and also for the set of the meanings attributed for these groups to the school. The school become a true monument of the daily lived in its inside and its neighborhood.

Key-words: School, social representations, daily, space of representation.

INTRODUÇÃO

É sempre uma tarefa muito complexa tentar encontrar, entre as inúmeras situações que nos ocorrem dia após dia, aquelas que foram determinantes em nossas escolhas. Muitas vezes, pequenos detalhes que passam despercebidos são aqueles que com mais intensidade projetam-se sobre nossas mentes, interferindo assim, decisivamente nesse processo.

Como exemplo, relembro as práticas de alguns professores ao longo de minha vida de estudante. Através delas, deixaram transparecer o prazer e a alegria em estar fazendo algo que lhes possuía sentido. Sempre me marcou, e atraiu também, o fato de perceber que muitos deles buscavam nos compreender, reconhecendo nossas angústias e solidarizando-se com elas. Acredito que essa vivência tenha se transformado num fator essencial que fez com que essa mesma preocupação sempre me acompanhasse em meu trabalho como professor, e de certa forma, orientasse as reflexões que originaram esse trabalho de pesquisa.

Em minha atividade enquanto professor, seja na escola pública ou na particular, seja no meio rural ou da metrópole, na educação superior ou básica, os conflitos entre professores e alunos, suas angústias e inquietações, os casos de “indisciplina”, dentre outras situações tidas como “problemas” dentro da escola, sempre se constituíram, aos meus olhos, como textos vivos acerca do cotidiano da escola.

Sentia de forma muito clara que cada lugar onde a escola está instalada, empresta a esta seus contornos, oferecendo ao cotidiano escolar um clima, uma atmosfera toda específica, que exige do professor atenção redobrada, haja visto o poder que essas relações parecem desempenhar dentro da dinâmica toda do funcionamento da escola. Os estudantes freqüentam praças, praticam esportes, perambulam pelas ruas, encontram sua turma, enfim, relacionam-se com o seu mundo. Em muitas situações, por exemplo, percebemos a formação de “panelinhas”, a reunião de grupos de pessoas por afinidade com relação a um determinado assunto, de praticantes de algum esporte específico ou fãs de um determinado estilo musical.

Ao perceber que, em muitos casos, de um modo geral, os interesses que orientam a prática do professor em sala de aula nem sempre vão ao encontro

dos anseios compartilhados pelos estudantes, facilmente torna-se possível emitir julgamentos que, em muitos casos, estão carregados de pré-concepções que em nada se conectam com a realidade verificável na prática, e que não são suficientes para dar conta de uma realidade que, ao passo que vai sendo elucidada, mais complexa se revela.

Dentro dessa perspectiva de construção de um discurso que caminhe no sentido contrário dessas idéias pré-concebidas sobre tal realidade, este trabalho de pesquisa procura apontar possibilidades de incorporar aos estudos sobre a escola, a análise geográfica. Buscou-se através dessa pesquisa encontrar e analisar elementos que contribuem para a configuração das relações espaciais que envolvem a produção e reprodução dos grupos sociais que freqüentam a escola, através do levantamento de suas territorialidades e itinerários. E falar sobre “escola” num trabalho de pesquisa em Geografia, exige o esclarecimento de alguns pontos, que de maneira privilegiada habitam os debates em torno do tema da escola dentro do âmbito da ciência geográfica.

Um desses pontos é o notável distanciamento existente entre o que se reconhece como a “Geografia Escolar” e o que se chama de “Ciência Geográfica” ou “Acadêmica”. Entende-se como Geografia Escolar o conjunto de conhecimentos, conceitos e práticas que compõem todo o instrumental utilizado na educação básica com a finalidade de conduzir a construção dos conhecimentos geográficos na escola. Esta Geografia, mesmo estando intimamente ligada com a Geografia produzida nas Universidades, possui em seu papel algumas especificidades que merecem aqui serem destacadas.

De acordo com Cavalcanti (1998),

há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço (p. 11).

Ou seja, enquanto a Ciência Geográfica produzida nas Universidades está ocupada com a aplicação dos instrumentais por ela fornecidos e com a produção do conhecimento científico, a Geografia da escola busca contribuir para um aprofundamento da apreensão dos dados espaciais sensíveis, para

que isso ajude na formação do indivíduo enquanto ser social e contribua na sua melhor compreensão do mundo que o cerca.

No entanto, muitos trabalhos produzidos na academia, objetivam oferecer um melhor entendimento dos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos trabalhados na escola, como das relações sociais que se processam no interior e no entorno da escola, o que de certa forma ameniza esse distanciamento e favorece uma importante relação de dependência entre essas modalidades do conhecimento geográfico, que segundo Vlach (1990), há tempos se verifica na Geografia:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações (p. 45).

A propósito, a motivação para a realização deste trabalho nasceu do convívio que temos com a realidade da sala de aula e da escola. Pressupomos que uma prática de ensino atenta à realidade da comunidade da qual a escola também é um produto, é uma condição *sine qua non* para que esta cumpra todas as suas funções sociais e permita ao professor o alcance de todos os seus objetivos.

O estabelecimento de ensino o qual se tornou motivador das reflexões aqui contidas é o Colégio Estadual Segismundo Falarz, localizado no Bairro Hauer, periferia sul da Cidade de Curitiba. Ele foi fundado em 1953 e atualmente conta com aproximadamente 800 alunos, que frequentam o Ensino Fundamental e Médio. Durante a realização de nossas atividades como professor nesse estabelecimento, desde o ano de 2006 até a data de conclusão deste trabalho, determinadas situações engendraram dentro do âmbito de nossa prática uma série de inquietações pertinentes ao trabalho do educador e também à dinâmica social da escola. Uma delas foi o fato de perceber dos professores um grande descontentamento com relação ao empenho demonstrado pelos estudantes com relação às atividades propostas em sala de aula.

A proposta desse trabalho, então, surgiu das observações e questionamentos feitos no dia-a-dia da escola pública, e busca vir ao encontro

do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, que prevê que

a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber (BRASIL, 1997, p. 46).

Este trabalho, como fruto das inquietações emergidas do cotidiano vivido na prática de sala de aula, nos direciona a pensar que os processos de ensino e aprendizagem abrangem um conjunto muito maior de fatores do que apenas a concepção ideológica do ensino e das técnicas e instrumentos para a execução de boas aulas. A escola, nessa perspectiva, é vista como o lugar que, além de cumprir sua função educativa de transmitir os conhecimentos previstos no currículo de ensino, desempenha outros papéis. Ao experienciarmos o mundo da escola, uma nova dimensão de sua atividade se torna evidente, que é a de sua vocação a tornar-se base de socialização.

Este trabalho procura apontar possibilidades para uma melhor compreensão do ambiente escolar, visto por nós como um espaço onde genuinamente ocorrem intensos embates entre diferentes visões de mundo que, se não forem compreendidas, valorizadas e evidenciadas, poderão se transformar num incômodo obstáculo para os processos de ensino e aprendizagem que nele se desenvolvem.

Com a finalidade de melhor expor o processo que nos conduziu através deste mar de possibilidades que orbitam entorno de todas essas questões colocadas, optou-se em estruturar esta dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, encontram-se expostas as bases teóricas que indicaram os caminhos a serem percorridos durante a realização da pesquisa, promovendo o diálogo entre algumas teorias que julgamos pertinentes para contribuir com nossas discussões. Dentre elas a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, as produções de Michel Maffesoli sobre a tribalização das relações sociais e também o que foi produzido no âmbito da ciência geográfica, em especial as contribuições do Prof. Sylvio Fausto Gil Filho, a respeito do espaço de representação, conceito articulador deste trabalho.

No segundo capítulo encontra-se uma breve descrição da comunidade que foi o foco de nossa pesquisa. Com a finalidade de que o leitor tenha um retrato geral do bairro, da escola e das pessoas que compõem o universo da pesquisa de campo, este capítulo busca desenvolver de forma concisa e sintética uma análise acerca dos dados colhidos sobre tais elementos.

Procurando promover uma descrição da metodologia adotada durante o trabalho, explicitando as etapas desse processo, bem como evidenciando situações e dificuldades enfrentadas ao longo da realização da pesquisa, o terceiro capítulo promove também uma retomada e um entrelaçamento das bases teóricas, com a finalidade de estabelecer algumas relações essenciais para um melhor entendimento dos modelos teórico-metodológicos adotados.

Já no último capítulo desta dissertação o leitor encontrará uma síntese da pesquisa empírica, através do resgate das representações sociais dos agentes envolvidos no cotidiano da escola. Além disso, buscou-se tecer as devidas relações entre elas e a espacialidade envolvida no processo de construção e reprodução dessas representações.

Deseja-se com tudo isso, antes de buscar construir um instrumento fechado e acabado para uma interpretação geográfica da escola, elaborar uma pauta de questionamentos que visem contribuir, ao professor e geógrafo, para a compreensão do cotidiano da escola, entendendo-o como um elemento ativo na configuração de suas atividades.

Uma instituição escolar preocupada com a dinâmica toda que envolve seu funcionamento não deve deixar de pensar em ferramentas que tenham a intenção de identificar, valorizar e permitir o diálogo entre as várias identidades que compõem o universo da escola. Este trabalho de pesquisa, então, insere-se dentro de uma perspectiva de construção de um ambiente democrático de troca de idéias e de reconhecimento das perspectivas de cada frequentador do espaço escolar, onde o estudante, ao mesmo tempo e livremente, possa efetuar suas escolhas e participar ativamente da construção do ambiente de sua escola, estreitando os laços que o conecta à ela.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a finalidade de melhor evidenciar as escolhas que fizemos ao longo deste trabalho, buscou-se inicialmente neste capítulo, discorrer sobre a origem de nossas perseguições teóricas, para logo depois elucidar as bases que fundamentaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.1. GEOGRAFIA, SOCIEDADE E CULTURA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Pode-se dizer que desde os primeiros desenvolvimentos da ciência geográfica as temáticas do espaço e da sociedade possuem um papel central, e constituem o cerne da ciência em desenvolvimento. No entanto, foi a partir da metade do século XX, que um grupo de Geógrafos começa a atribuir aos elementos “humanos”, num sentido mais amplo, um lugar privilegiado em seus estudos, provocando profundas transformações em muitas áreas da pesquisa geográfica, propondo o que chamaram de Geografia Humanista.

De acordo com Holzer (1997, p. 8), a Geografia Humanista-Cultural pode ser entendida como uma *“disciplina centrada no estudo da ação e da imaginação humanas e na análise objetiva e subjetiva de seus produtos”*. Já segundo Tuan (1982), a Geografia Humanista-Cultural surge não como um novo campo do conhecimento geográfico, mas sim como uma abordagem capaz de fornecer aos geógrafos que por ela se interessarem, instrumentos que possibilitem o alargamento do conceito de “indivíduo humano”, através de linguagens que privilegiam a percepção do mundo da experiência e da imaginação.

Os primeiros esforços na direção de fazer a ciência geográfica se colocar como uma alternativa ao cartesianismo e positivismo reinantes até então, na ciência geográfica, foram empreendidos já na década de 1920 através de estudos desenvolvidos por Carl Sauer e pela escola que se formou entorno de sua figura, em Berkeley, na Califórnia (HOLZER, 1997). No entanto, é a partir da década de 1960 que a Geografia Humanista-Cultural, se coloca nessa tarefa efetivamente, marcando profundamente, a partir daí, a história da Geografia Cultural, constituindo-se assim enquanto um campo de estudo geográfico.

A crítica ao positivismo e ao cartesianismo empreendida pela Geografia Cultural-Humanista pode ser sentida através de um artigo do norte-americano David Lowenthal, datado de 1961. Através dele, Lowenthal lançava as bases de uma Geografia baseada no estudo da imaginação e da experiência. Apropriando-se das palavras de Wright (1947), Lowenthal é enfático em argumentar que uma Geografia Humanista deveria estar preocupada com a “*terrae incognitae*” (...) “*que se encontra na alma e no coração dos homens*” (LOWENTHAL, 1982, p. 103).

Neste artigo, Lowenthal relaciona a natureza dessa “*terrae incognitae*” com a maneira pela qual sentimos o mundo e produzimos imagens sobre ele. Ele propõe que é preciso desvendar, também, a configuração que lugares, paisagens e espaços adquirem em nossas mentes, admitindo-se aí que, além de existirem correspondências entre os mundos particulares de cada um e o mundo compartilhado por todos, existem também diferenças entre eles, e que isso contribui para a constatação de distintas visões de mundo que, por sua vez, reproduzem singulares atitudes práticas com relação ao meio. (LOWENTHAL, 1982).

Durante este mesmo período, Tuan, através da obra “*Topofilia*”, que mais tarde vai ser traduzida para o português, propõe uma Geografia baseada em estudos acerca da afetividade e do amor do homem pela natureza. Esta Geografia estaria interessada em resgatar os valores e sentimentos que ligam o homem à Terra, o que atribui aos espaços conteúdos que extrapolam a simples lógica geométrica, e que encerram internamente os papéis simbólicos de “lar” e “proteção”. (TUAN, 1980).

De acordo com Holzer (1997), o encontro de Lowenthal e Tuan durante o Congresso Anual da Associação dos Geógrafos Americanos, em 1965, e a publicação, dois anos mais tarde, de seus e alguns outros trabalhos apresentados no evento, que tinham como tema “as atitudes e comportamentos com relação ao meio ambiente”, permitiria a consolidação do movimento de renovação da Geografia Cultural rumo a uma perspectiva essencialmente humanista e de valorização da experiência e do imaginário.

Desde a metade do século XX, os acontecimentos ocorridos tornavam cada vez mais insuficientes os modelos de explicação da realidade comuns à ciência clássica. Os movimentos contraculturais, o avanço das redes de

comunicação físicas e virtuais, o progresso técnico, entre outros elementos, tiravam dos aspectos materiais a exclusividade pela determinação da constituição da cultura. A partir daí ela passa a estar “*ligada à diversidade dos sistemas de representação e de valores que permitem às pessoas se afirmar, se reconhecer e constituir coletividades.*” (CLAVALL, 1999, p. 62).

Os desafios frente aos quais a ciência vem se deparando exigem empenhadas buscas por aportes teóricos e filosóficos que permitam seu tratamento. Dentro dessa perspectiva, torna-se necessário destacar as contribuições que as correntes fenomenológicas deram ao desenvolvimento da Geografia Cultural.

No âmbito dessa questão, a Geografia Fenomenológica de Eric Dardel merece destaque pelo fato deste autor ser um dos primeiros a aplicar a fenomenologia aos estudos geográficos. De acordo com Holzer (2001), “*L’homme et la terre – nature de la réalité géographique*”, de 1952, introduz o conceito de geograficidade, entendido aqui como uma cumplicidade entre o “homem e a terra”. De acordo com Dardel (*apud* HOLZER, 2001, p. 112),

no plano da geografia a noção de ‘situação’ extravasa para os domínios mais variados da experiência do mundo. A ‘situação’ de um homem supõe um ‘espaço’ onde ele ‘se move’; um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o lugar de sua existência.

Dessa forma, a geograficidade define uma relação: a relação do “ser-no-mundo”. O corpo faz a ligação do “eu” com o “mundo” através da experiência. O mundo na perspectiva de Dardel não é o geométrico, mas sim um “reino” onde as coisas se encontram e ocorrem, onde se estrutura a polaridade entre o “eu” e o “outro”.

A obra de Dardel desempenhou grande influência nos desenvolvimentos da Geografia Cultural de cunho humanista. Dentre os geógrafos de maior expressividade que se utilizaram de Dardel em seus escritos, de acordo com Holzer (2001), podemos citar Yi-Fu Tuan e Edward Relph. Ambos realizaram estudos envolvendo os conceitos de “lugar” e “espaço vivido” ou “experienciado” a partir da consideração dos sistemas de representações e valores envolvidos na objetivação destas categorias geográficas.

Dentro dessa perspectiva de valorização da experiência, os trabalhos de Anne Buttimer também ganharam importante destaque. Utilizando-se do aporte teórico do existencialismo e da fenomenologia, como nos aponta Holzer (1997), Buttimer desenvolve uma Geografia do mundo vivido. De acordo com Buttimer (1982), o mundo vivido extrapola as dimensões e funções de morar, cultivar e organizar o espaço. Ele abrange as relações de afetividade que se estabelece nele, e com ele. A Geografia, dessa forma, deveria estar interessada em compreender como se dá a produção do lugar enquanto ponto “zero” de nosso sistema pessoal de referência, além de entender o espaço como “social”, onde a “intersubjetividade” da experiência coletiva se manifesta.

De acordo com Claval (1999), a Geografia Cultural renovada sente-se cada vez mais constantemente chamada a reforçar seu interesse sobre os aspectos “não-materiais” que envolvem as questões que relacionam espaço e cultura. Ao longo desse processo de renovação, uma característica merece um destaque especial, que é o interesse em buscar um entendimento de ser humano em seu sentido mais amplo. Isso significa considerá-lo como um ser efetivamente ativo nos processos de construção da realidade. Este caráter de atividade implica intencionalidade. Dessa forma, inclui-se na problemática espacial elementos subjetivos como as emoções, lembranças, desejos e escolhas.

Essa perspectiva, a de uma Geografia do subjetivo, que está longe de ser uma “*complicação desnecessária*”, como disse Buttimer (1982), permite uma abertura temática e metodológica bastante ampla. James Duncan (2000) já alertava à necessidade de se entender esta nova Geografia Cultural enquanto “*heterotopia epistemológica*” (p. 82), rejeitando assim tendências que visem estabelecer discursos dominantes ou unidade intelectual. Tanto que, as possibilidades de orientação ideológica ou metodológica possíveis de serem adotadas na Geografia Cultural, atualmente, se ampliam, o que permite novas maneiras de encarar os problemas de pesquisa e pensar as relações que se processam no interior da sociedade.

Tudo isso permite a abertura de espaços de debate que compartilham origens epistemológicas distintas daquelas que a Geografia Cultural-Humanista possui. A seguir, buscaremos registrar esses referenciais, com a finalidade de levantarmos algumas novas possibilidades para os estudos sobre o imaginário

na Geografia, partindo de uma perspectiva que esforça-se em empreender uma análise que incorpore elementos efetivamente sociais acerca da referida temática.

1.2. SOBRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO

Os estudos acerca da sociedade, não só na Geografia, mas em todas aquelas ciências envolvidas com essa temática, não raramente deparam-se com a complicada questão envolvendo as imbricadas relações que se processam entre o mundo individual e o mundo coletivo, comumente compreendidos como dois níveis distintos de fenômenos e que orbitam nas relações que ocorrem entre os seres humanos. (FARR, 1995).

Dentro do âmbito da Geografia, especialmente a de orientação cultural-humanística, tais questões em vários momentos mostraram-se como um ponto muito importante nas discussões acerca da temática do imaginário. Lowenthal (1982), já chamava a atenção para o fato de que a natureza dos “meios ambientes” pessoais mostra-se extremamente complexa. Enquanto o meio consensual é comunicável, consciente, visto que é algo compartilhado por muitos, os meios pessoais não. Como derivam da imaginação, certa dose de imprevisibilidade pode ser identificada neles. Cria-se, às vezes, fantasias de “eus-deuses”, “eus-heróis”, visando satisfazer alguma necessidade psicológica ou uma insatisfação pessoal qualquer.

Num artigo sobre Geografia e imaginação, Cosgrove (2000), alertava ao fato da ciência geográfica lidar, por definição, com grupos humanos. Propõe a partir disso, a devida atenção ao conceito de “intersubjetividade”, entendido aqui como *“os valores e crenças compartilhados que constituem a imaginação coletiva e a cultura não-material”*. (p. 39). Segundo Cosgrove (2000), os mecanismos de comunicação seriam o alicerce da intersubjetividade, reivindicando dos geógrafos interessados no problema da relação entre imaginação individual e coletiva, um estudo mais efetivo da “linguagem”.

Dentro ainda da perspectiva da intersubjetividade, as contribuições de Anne Buttimer (1982), também merecem destaque. Quando a autora comenta que a intencionalidade do ser está no centro da experiência humana no mundo, fala do “mundo vivido” enquanto algo que é particular e também coletivo, sendo

que a intersubjetividade se encarregaria de estabelecer as pontes entre essas duas dimensões da experiência humana. No entanto, explorações mais aprofundadas sobre essa questão, não foram do interesse desses geógrafos, o que nos faz buscar novas possibilidades de entendimento acerca de toda essa problemática, visto que, essencialmente, este trabalho desenvolve-se, também, sobre esta plataforma de questionamento: a da constatação do que é individual e do que é coletivo.

Dessa maneira, nas ciências humanas, de maneira mais ampla, esta questão suscitou uma série de debates. A fissão entre psicologia e sociologia, talvez seja o elemento expoente desse embate. Durkheim (1970), na tentativa de legitimar a constituição de uma ciência essencialmente sociológica, já propunha esta fissão. Mesmo admitindo existir uma ligação íntima entre o mundo psicológico e sociológico, fala de uma certa “independência” na forma como esses fenômenos se estruturam. Enquanto as representações individuais seriam originadas das percepções do aparelho sensorial, as representações coletivas seriam produzidas pelas ações e reações permutadas entre as consciências elementares que compõem a sociedade. Por essa distinção de natureza, Durkheim propõe que cada nível da realidade humana tenha a sua própria estrutura explanatória, enfatizando que o mundo social

não é simplesmente uma forma ampliada dos reinos inferiores, mas que há forças que nele agem que são ainda suspeitadas e cujas leis não podem ser descobertas exclusivamente pelos processos da análise interior (DURKHEIM, 1970, p. 41).

De acordo com Farr (1995), além de Durkheim outros também puderam dar a sua contribuição nesse debate. Wundt, por exemplo, distinguiu a psicologia fisiológica da “Volkerpsychologie”, que

em termos amplos, equivalia a cultura” (p. 35). “Le Bon (1885), distinguiu entre o indivíduo e as massas (ou a multidão). Freud tratou o indivíduo clinicamente e desenvolveu uma crítica psicanalítica da cultura e da sociedade (FARR, 1995, p. 35).

A preocupação com a questão da existência de dois níveis de fenômenos, o individual e o coletivo, era uma constante dos teóricos do início do século XX, pois eram motivados pela mesma crença de que, para explicar o

nível coletivo, era necessária a posse de diferentes arcabouços teóricos daqueles que eram usados para a explicação do nível individual.

Dentro desse cenário de discussão, nos são caras as contribuições de Serge Moscovici e da teoria das Representações Sociais, a qual ele propunha. Podemos dizer que a Teoria das Representações Sociais é uma “*forma sociológica de Psicologia Social*” (FARR, 1995, p. 31), e que, de certa forma, foi inaugurada com a publicação de “*La Psychanalyse: Son image et son public*” de Serge Moscovici, em 1961. De acordo com Moscovici (1995), sua teoria procura reforçar a identidade específica da psicologia social, que segundo ele, enfatiza a exploração e a resolução de um problema histórico: as imbricadas relações entre os mundos individual e coletivo.

A Psicologia Social, desta forma, se apresenta como uma disciplina híbrida, preocupada em estabelecer as relações que se processam nos campos de estudo tanto da psicologia, como da sociologia. A crítica de Moscovici torna-se evidentemente mais incisiva, quando o mesmo expõe sua preocupação quanto as intenções de muitos teóricos da Psicologia Social contemporânea, em especial os de origem norte-americana, em apenas acrescentar uma *dimensão social* aos fenômenos psicológicos, os quais são considerados por esses teóricos como detentores de propriedades individuais.

De acordo com Moscovici, esta orientação tende a uma inversão. Na constituição dos fenômenos individuais, as propriedades sociais são tão (ou até mais) significativas quanto os primeiros, dentro deste processo. Dessa forma, o autor reforça a necessidade de derrubar as barreiras entre Psicologia e Sociologia, entre o individual e o coletivo, propondo uma nova maneira de conceber a estrutura de pensamento do ser humano, ambientada em novas formas de organização da sociedade, que cada vez mais vê ampliadas as suas possibilidades de contato com os mais diversos e distantes lugares, culturas e modos de ver o mundo. (MOSCOVICI, 1995).

Buscou-se construir a seguir uma breve caracterização da Teoria das Representações Sociais, tentando sistematizar de forma objetiva e essencial, o processo pelo qual pôde se constituir enquanto uma representativa ferramenta para o entendimento do ser humano em um de seus sentidos que nos é caro nesse trabalho, que é sua inserção nos grupos sociais e a constituição de seus modelos de compreender e agir no mundo.

1.3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais, como anteriormente foi dito, se desenvolveu no âmbito da psicologia social, um ramo do conhecimento situado na interface dos estudos sociológicos e da psicologia. Segundo Farr (1995), podemos admitir que o desenvolvimento da teoria teve sua origem em Durkheim. Da sua preocupação em firmar a sociologia enquanto ciência autônoma no ambiente acadêmico, de sua persistência em afirmar que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações individuais, e que os objetos de estudo da psicologia e da sociologia exigiam distintas ferramentas de análise, Durkheim inaugurou a discussão acerca das representações.

Sob o rótulo de “representações coletivas”, Durkheim refere-se

a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Durkheim afirma que essas categorias não são dadas *a priori* e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e de interpretação (MINAYO, 1995, p. 90).

Em seu artigo “*representações individuais e representações coletivas*” (DURKHEIM, 1970), Durkheim tenta traçar objetivas diferenças entre os dois tipos de fenômenos. Segundo ele uma representação individual é produzida pelas ações e reações permutadas entre os elementos nervosos do indivíduo, ou seja, elas tem origem nas sensações. Dessa forma, para o autor, as representações individuais têm uma gênese baseada na relação fisiológica do corpo humano com o meio no qual este corpo entra em contato.

Já as representações coletivas são produzidas pelas ações e reações permutadas entre as consciências elementares que compõem a sociedade. Para Durkheim (1970), as representações são a trama da vida social. Segundo o autor, é a sociedade que pensa, ou seja, as idéias que são aparentemente de propriedade individual, só tem significado e são conscientes a partir do ponto de vista coletivo. Os indivíduos e suas idéias, ou representações, sempre carregam a marca da realidade social de onde nascem e estabelecem os vínculos com seus conviventes.

De acordo com Durkheim (1996), os primeiros sistemas de representações são de origem religiosa. A religião, em sociedades primitivas, cumpria o papel que a ciência e a filosofia desempenham nas sociedades ocidentalizadas. As religiões contribuíram para a formação do “espírito humano”, ou seja, dos mecanismos interiores do ser humano que permitem com que o mesmo experimente o mundo da sua maneira. Tais mecanismos, de acordo com Durkheim, são as, chamadas por ele, “*categorias do entendimento*”.

As categorias do entendimento estão na raiz de nossos julgamentos e

são as propriedades mais universais das coisas. São como quadros sólidos que encerram o pensamento; este não parece poder libertar-se deles sem se destruir, pois tudo indica que não podemos pensar objetos que não estejam no tempo ou no espaço, que não sejam numeráveis, etc. (DURKHEIM, 1996, p. XVI).

Dessa forma, tudo aquilo que aparece ao longo dos percursos que efetuamos em nossa vida, de um jeito ou de outro, está sendo percebido ou interiorizado segundo essas categorias que, além de espaço e tempo, podemos citar a de gênero, causa, número, substância ou personalidade. Portanto, as categorias do entendimento às quais Durkheim se refere, diz respeito às representações que utilizamos para “ordenar” aquilo que nos é dado pelo mundo, assim como para elaborar e informar ao mundo nossos conceitos acerca da realidade.

Tais representações, de acordo com Durkheim, são construções coletivas. O fato de serem coletivas, segundo o autor, faz com que elas resolvam um reconhecido ponto do debate sobre a sua gênese, debate esse que se desenrola a partir do conflituoso relacionamento entre as perspectivas aprioristas e empiristas que tentam explicar a origem e a dinâmica dessas categorias do entendimento.

De acordo com Durkheim, os empiristas acreditam que as categorias do entendimento são construídas pelo indivíduo, pedaço por pedaço, por processos que remetem à racionalização. Aliás, o conjunto das categorias do entendimento é que vão compor o que se conhece como “razão”. Dessa forma os conhecimentos empíricos são aqueles produzidos pela ação direta dos fatos e objetos do mundo real sobre o “espírito humano”. Já para os aprioristas, as

categorias do entendimento são anteriores à experiência. São dados simples, imanentes à esse espírito. Mesmo não especificando claramente a sua origem, o que às vezes aparenta indicar certa “origem divina”, segundo Durkheim, os aprioristas, neste caso, atribuem ao “espírito” alguma coisa que extrapola a pura experiência e propõem que as categorias são algo já dado, inerente à própria natureza humana. No entanto, estes últimos são mais fiéis aos fatos, visto que não esvaziam o sentido que as categorias têm, enquanto os empiristas retiram do humano e remetem às coisas toda a responsabilidade pela origem das categorias do entendimento.

A resolução do evidenciado conflito, que há pouco falávamos, reside na proposta durkheimiana de admitir a origem social dessas categorias, as quais compõem as representações coletivas. Tais representações assim são porque dependem de como a coletividade está organizada, da sua morfologia, de suas instituições religiosas, morais, econômicas, etc. Dessa forma, tais representações tornam-se o espelho da organização social e conduzem à elaboração dos modelos de orientação social. Reforçando a distinção entre os mecanismos explanatórios utilizados para conduzir a análise das realidades individuais e coletivas, o autor diz que

A sociedade é uma realidade *sui generis*; tem suas características próprias que não se encontram, ou que não se encontram da mesma forma, no resto do universo. As representações que a exprimem têm, portanto, um conteúdo completamente distinto das representações puramente individuais, e podemos estar certos de antemão de que as primeiras acrescentam algo às segundas (DURKHEIM, 1996, p. XXIII).

Dessa forma, abstraímos de Durkheim, um conceito de humano que apresenta um inegável componente de duplicidade. Ao mesmo tempo em que existe um ser humano individual, que tem sua base no seu próprio organismo, existe também um ser que é social. Nesse momento temos uma ultrapassagem do “homem” sobre ele mesmo, o qual revelaria, de acordo com o nosso entendimento acerca das idéias de Durkheim, a cisão essencial proposta pelo referido autor dentro do processo de entendimento da realidade dos indivíduos e dos grupos.

Apoiando-se nas idéias de Durkheim sobre as representações coletivas, um trabalho que buscava compreender as representações do senso comum

acerca do que era a psicanálise, realizado na França, por Serge Moscovici, em 1961, como anteriormente afirmávamos, inaugura uma nova maneira de compreender a dinâmica das representações. De acordo com Jovchelovitch (1995), Moscovici e sua Teoria das Representações Sociais, fizeram com que a Psicologia Social hoje se coloque numa posição efetivamente intermediária entre os estudos sociológicos e psicológicos, renegando o apenas acréscimo de caracteres sociais aos fenômenos individuais, como era postulado, predominantemente, por outros psicólogos sociais.

Por mais que autores como Minayo (1995), se refiram ao termo “representações sociais”, de Moscovici, como sendo um sinônimo para “representações coletivas” de Durkheim, de acordo com Farr (1995), o uso do termo “social”, ao invés de “coletivo”, que Moscovici faz para designar as representações, está ligado às evidentes distinções entre as sociedades foco de seus estudos e dos empreendidos por Durkheim. De acordo com este autor, Durkheim viveu num tempo (1858-1917) em que ainda era possível falar em termos coletivos, ou seja, de idéias que abrangiam uma significativa, se não a totalidade, de uma sociedade. Os estudos de Moscovici, ao contrário, falam de realidades que são mais locais, fragmentadas, e de idéias que acabam sendo compartilhadas por grupos de convivência bastante específicos. Sobre isso, o próprio Moscovici acrescenta que

se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. E para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo”. (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

De maneira bastante simplificada, o próprio Moscovici (*apud* CAVALCANTI, 1998, p. 30) nos dá uma definição essencial do que seriam as representações sociais. Elas são “*sistemas de concepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais*”. Para ele, as representações sociais devem se entendidas como *fenômenos*, passíveis de serem elucidados como algo dado, e não apenas como um conceito que tem por finalidade

apenas a explicação acerca de alguma coisa. De acordo com o autor, nossos “conceitos” de mundo são produtos de uma cadeia de representações à qual recorreremos diante dos acontecimentos que ocorrem à nossa volta, e tais conceitos são, pelo menos em parte, compartilhados com o grupo social ao qual pertencemos.

As representações sociais têm várias características e funções. Em primeiro lugar, elas possuem o papel de “*convencionalização*” e de “*prescrição*” (MOSCOVICI, 2003, p. 33). Elas permitem a classificação e o entendimento acerca daquilo que experienciamos mediante processos que convencionam a realidade percebida de acordo com os modelos representacionais disponíveis. Através de sua função prescritiva, “*se impõem sobre nós com força irresistível*” (p. 36). Nosso passado social é constantemente escalado no momento em que fazemos nossas escolhas no presente. Dessa maneira, as representações sociais tornam-se uma espécie de “ambiente” de idéias e valores que age sobre nossas atitudes individuais.

De acordo com Moscovici (2003), em conformidade com seu antecessor Durkheim, não só o indivíduo, mas também a sociedade “*pensa*”. Mesmo admitindo-se o caráter ativo do ser humano perante a realidade verificável, as ciências e as ideologias que percorrem as diversas vias de comunicação que se inscrevem no ambiente social, fornecem o alimento para o pensamento. Dizendo isso, Moscovici nos chama atenção à uma peculiaridade em sua teoria, que é constatação da existência de um tipo de dualidade do real, o qual se configura a partir de dois universos: um *consensual* e outro *reificado*.

O primeiro é o mundo da experiência, do senso comum, onde as relações humanas são essencialmente “*humanas*”. Neste universo *consensual* a interação entre os indivíduos se dá sem diferença de nível. A arte da conversação se impõe, disseminando e contrapondo pontos de vista e visões de mundo. O compartilhamento é o que marca profundamente este universo *consensual*, que é o ambiente onde a individualidade se exprime e ultrapassa a si mesma, criando significados coletivos a tudo aquilo que envolve a realidade experimentada. Já o universo *reificado* é o mundo da ciência, política e ideologia. Neste, as relações são institucionalizadas, onde cada um tem seu papel e grau de importância. A hierarquização das relações entre os indivíduos cria um mundo sem identidade, sujeito em grande medida ao rigor das regras e

da impessoalidade. O alcance dos discursos individuais no interior desse universo, de acordo com Moscovici (2003), está sempre dependente da função de quem os profere, tudo isso para que a racionalidade seja imposta sobre a realidade, como a razão e fim de todo seu funcionamento.

A ciência que se utiliza das ferramentas dispostas pela Teoria das Representações Sociais, é uma ciência que trata, em especial, do senso comum compartilhado no cotidiano, e em extensão, ao impacto causado pelas ideologias propagadas pelo nível do universo reificado. O conflito entre essas duas dimensões da realidade tende a produzir um conjunto de relações que criam e fortalecem os sentidos de “nós” e “eles”. Faz parte de “nós” tudo aquilo que é comum à realidade do grupo ao qual pertencemos, ou seja, aos elementos constitutivos do senso comum compartilhado com nossos pares em nosso ambiente cotidiano. No entanto, tudo aquilo que se impõe enquanto ideologia, ciência ou política sobre o universo *consensual*, tem o sentido de “eles”, ou seja, é o universo *reificado* que tende a subordinar às suas regras o senso comum consensual, criando assim a ligação entre o mundo “banal” do cotidiano com o mundo formal dotado de externalidade.

Ainda como aponta Moscovici (2003, p. 54), “*a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade*”. A inquietação e o desconforto causados por tudo aquilo que é novo, incomum, tende a motivar a produção de representações. As representações que criamos dos objetos ou acontecimentos com os quais nos envolvemos, são tentativas de dar continuidade lógica aos conceitos já incorporados ao nosso modelo de realidade, ou seja, a “descontinuidade” do desconhecido é substituída pela “continuidade” gerada pela ligação daquilo que é não-familiar, com o que temos de “familiar”, através das representações.

Essas representações, enquanto sistemas de “*preconcepções, imagens e valores*” e que buscam tornar familiar aquilo que se mostra não-familiar, são gerados, de acordo com Moscovici (2003), a partir de dois processos, os quais ele denominou de *ancoragem* e *objetivação*. A *ancoragem* ocorre quando se busca alocar algo desconhecido dentro de determinado grupo de categorias do pensamento previamente estabelecidas e aceitas como válidas. “*Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa*” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), com a finalidade de diminuir o desconforto gerado por este elemento não-familiar. A

objetivação é a transformação da idéia ou palavra em imagem, ou seja, é a “materialização” da idéia. Tais imagens tendem a ser criadas sempre que necessitamos representar algo para os outros ou para nós mesmos. Em outras palavras, a objetivação é a “*qualidade icônica de uma idéia*” (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Dessa maneira, enquanto a *ancoragem* é o movimento “para dentro” (classificar e dar nomes), a *objetivação* é o movimento “para fora”, pois visa servir como instrumento para juntar idéias e imagens e reproduzi-las no mundo exterior.

Enfim, as representações sociais compartilhadas constituem-se em mecanismos de produção de um mundo, ao menos para quem o representa, de aparente estabilidade. A atribuição das causas motivadoras dos acontecimentos e processos que constituem a realidade tende a encaixar-se em nossos sistemas e modelos explicativos, que são produtos daquilo que acreditamos ser válido e verdadeiro, e que segundo Moscovici (2003), é reflexo do ambiente social de idéias que alimenta a atividade do pensamento.

No entanto, de acordo com Moscovici (1995), certa resistência à sua teoria se impõe no meio acadêmico, resistência essa passível de se superar quando observamos quatro importantes pontos de sua teoria. Em primeiro lugar, sua teoria se mostra contrária à idéia de que somente é racional o nível psicológico ou individual, relegando ao nível coletivo um caráter de não-racionalidade. De acordo com o autor, é exatamente na coletividade que as pessoas são entendidas, tornando-se, portanto, racionais. Este tipo de idéia a qual Moscovici combate, de acordo com Farr (1995), tem origem em postulações feitas por teóricos da primeira metade do século XX, os quais tem como um dos representantes Le Bon, que trabalhava com a idéia da racionalidade dos indivíduos contraposta à irracionalidade das massas.

Em segundo lugar, Moscovici alerta ao fato de que, na realidade, os mundos individuais e coletivos são totalmente interdependentes, e é exatamente dessa relação que a realidade é forjada. Tradicionalmente, no nível individual tudo é explicado pela fisiologia do indivíduo, enquanto no nível social, tudo é explicado pelas “estruturas”, ou “sistemas”. Para Moscovici “*não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito*” (MOSCOVICI, 1995, p. 12). Sem a compreensão dessa interdependência corremos o risco de não perceber o

dinamismo e a complexidade que caracterizam a sociedade na qual nos inserimos.

Um terceiro ponto a se admitir em sua teoria diz respeito à complexidade e elasticidade que a mesma comporta. Em meio aos reclames daqueles que acreditam que por esse fato a teoria não tenha o nível desejado de sistematização e objetividade para contribuir, na prática, com as pesquisas, Moscovici postula a crença de que é preciso que uma teoria seja flexível para dar conta de todos os pontos que esta pode contribuir. De acordo com Sá (1998), a Teoria de Moscovici é uma proposta aberta que permite o surgimento de várias possibilidades derivativas dela, tanto que, denomina a Teoria das Representações Sociais como sendo uma *Grande Teoria* acerca das representações, a qual originou vários outros núcleos e abordagens, mais próximos das necessidades de cada grupo de pesquisadores.

Por fim, um quarto ponto a ser observado diz respeito à questão metodológica. Dizendo ser um “*politeísta*” metodológico (1995, p. 15), não faz nenhuma recomendação sobre quais tipos metodológicos se adequariam melhor ao desenvolvimento de pesquisas em representações sociais. Mesmo que em muitas pesquisas tenha optado pelos métodos de observação e de análise qualitativa, Moscovici não vê problema algum no uso de outros modelos, desde que eles contribuam efetivamente para a elucidação dos problemas específicos propostos por cada pesquisador.

Contudo, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais pode nos servir como um importante auxílio na análise acerca das visões de mundo compartilhadas e difundidas no ambiente escolar, tanto no nível das relações sociais entre os indivíduos e os grupos, como também no nível do universo reificado do discurso científico da educação, o qual se impõe sobre a realidade cotidiana dos grupos.

No âmbito da Geografia, a Teoria das Representações pode permitir a abertura de novas possibilidades de análise acerca das relações sociais, importante componente das investigações empreendidas por esta ciência. Falar sobre essas relações é evidenciar o papel que o espaço, enquanto possibilidade, adquire nesse processo. O conjunto das representações sociais gerados dentro de um ambiente consensual de partilha das idéias é, de forma direta, um produto das interações promovidas pelo fator *proximidade*. O debate

em torno das questões que envolvem a geração e reprodução das representações sociais, dessa forma, encerra em si um forte componente espacial, encontrando na Geografia, então, um possível balizamento para seu desenvolvimento.

Contudo, a constituição dos grupos sociais que frequentam e avivam o cotidiano da escola, de acordo com o que verificamos em nossas observações, nos suscitou a necessidade de buscar aportes que explicassem de maneira um pouco mais detalhada alguns pontos, ou setores, de nossa pesquisa. A incorporação do debate empreendido por Michel Maffesoli em torno da tribalização das relações sociais mostrou-se bastante profícuo.

1.4. A TRIBALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Universidade, imprensa, política, sindicato, poder-se-ia continuar a lista: administração, clubes, formação, assistência social, patronato, igrejas etc. O processo tribal tem contaminado o conjunto das instituições sociais. E é em função dos gostos sexuais, das solidariedades de escolas, das relações de amizade, das preferências filosóficas ou religiosas que vão se constituir as redes de influência, a camaradagem e outras formas de ajuda mútua, das quais se tratou, que constituem o tecido social. (MAFFESOLI, 2006, p. 13-14).

Analisando os exemplos expostos por Maffesoli, vislumbramos um cenário extremamente rico e complexo que permeia as relações sociais na contemporaneidade. A tese de Maffesoli, busca desmistificar a consideração de que, no decorrer de sua autoconstrução, a sociedade “ocidentalizada”, urbana, “pós-moderna” vem se atomizando, estabelecendo um modelo de vivência baseada no individualismo. A observação um pouco mais atenta desta realidade, em especial aquela que habita os grandes centros de consumo que são as grandes metrópoles, segundo Maffesoli, permite contrariar, de maneira bastante contundente e segura tais considerações. Aos exemplos propostos por Maffesoli, outros tantos podem ser acrescentados. Como anteriormente foi dito, o universo consensual das idéias, ao qual se referia Moscovici, que é aquele do senso comum, compartilhado e vivido no cotidiano da comunidade, está hoje permeado, mais do que nunca, pela efervescência de um “estar junto” extremamente peculiar, carregado de sentidos e formas que são expressões claras de nosso tempo.

As idéias de Maffesoli apoiam-se em um paradoxo essencial que lhe chama a atenção e motiva e seu pensamento, que em suas palavras é “*o vaivém constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos que chamarei ‘tribos’*”. (MAFFESOLI, 2006, p. 31). A peculiaridade histórica dessa relação atualmente, segundo ele, aponta para a constituição de um tempo, uma era, onde a “socialidade” se sobrepõe ao “social”. De acordo com o autor, enquanto o social, atributo da sociedade “moderna”, que tem uma estrutura mecânica de funcionamento e se apóia na função que os indivíduos exercem dentro de grupos contratuais conectados à organizações econômicas e políticas, a socialidade é uma estrutura complexa, orgânica. Nesta, as pessoas desempenham papéis derivados de suas escolhas, gostos, desejos, e se inserem em grupos sociais, que segundo ele são “tribos afetuais”. Tais tribos contém um sentido de reunião que não tem um fim preciso, e está ligado apenas à vontade de “estar junto” e compartilhar uma mesma forma de experimentar o mundo.

A fim de nos apropriarmos dessa discussão, nos apoiamos nos referenciais desenvolvidos por Michel Maffesoli, com a finalidade de construir um esquema explanatório que melhor dê conta de analisar as relações que se processam na escola entre os indivíduos que a frequentam e os possíveis grupos identitários aos quais pertencem, abstraindo deste autor aquilo que desenvolveu a respeito da dinâmica e do funcionamento dessas “tribos”.

De acordo com Maffesoli (2006), o tribalismo enquanto um fenômeno cultural que marca profundamente nosso tempo, que muitas vezes se mostra desvinculado de quaisquer tendências políticas ou econômicas, revela um tipo de socialização pura, desvinculada de qualquer ideologia formal. Podemos dizer que é uma afronta aos ideais que balizam toda a estrutura organizacional e institucional do mundo dito ocidental.

O tribalismo contemporâneo, ainda, remete-nos a pensar sobre a importância que tem o sentimento de pertencimento a um lugar ou a um grupo na composição de toda vida social. É um fenômeno onde a partilha de emoções, afetos, sentimento e outros elementos ditos subjetivos, reforçam a importância que a “proximidade” do estar junto desempenha na configuração dos modelos de mundo característicos do nosso espaço-tempo.

1.4.1. Algumas características do tribalismo

Maffesoli nos supõe algumas características básicas que nos farão melhor compreender a dinâmica do fenômeno do tribalismo. A primeira delas diz respeito ao papel que o “afeto” desempenha na constituição dos grupos. Maffesoli fala, nesse ponto, da importância da “estética” do grupo. De acordo com o autor, é preciso entender o termo “estética” a partir de seu sentido mais profundo, que segundo ele tem a ver com a faculdade comum de sentir, experimentar o mundo.

Partindo disso, indica que os microgrupos contemporâneos tem na estética o elemento que o cimenta e dá sentido à sua existência. Essa estética, a propriedade de sentir em comum, portanto, surge da partilha, no grupo, de sentimentos e emoções, que muito mais do que a própria razão, são os elementos que possibilitam a difusão das opiniões, das representações acerca do mundo, que vão caracterizar a identidade do grupo.

Outra característica diz respeito ao “*estar junto à toa*” (2006, p. 137), como o próprio autor refere-se. É neste ponto que Maffesoli expõe sua tese sobre o fato de que esta “socialidade” que emerge do emaranhado das relações que se processam no interior de nossa sociedade, é uma “forma pura” de socialização. Ela é caracterizada por uma maneira “lúdica” de desenvolver os laços grupais, que é composta por ações que não incluem uma necessidade evidente de se ter uma finalidade, uma utilidade ou uma aplicação prática das/nas atividades do grupo.

A partilha de emoções no interior do grupo, agindo de maneira a promover sua coesão, sua permanência, empresta ao tribalismo contemporâneo aspectos que o aproximam de modelos religiosos de socialização. Já desde Durkheim (1996), que os elementos da religião e o próprio ritual religioso é considerado como um importante e essencial fator de atração social. De acordo com Maffesoli (2006), no caso dos microgrupos tribais de nosso tempo, emoção e religião se confundem. O culto, seja à uma determinada estética, seja à algum herói “pop”, desempenha um papel de reforçador da identidade e da coesão do grupo, contribuindo para a constituição das idéias compartilhadas entre seus membros. O autor relaciona o fenômeno das tribos com os vários grupos de primeiros cristãos, que de

maneira análoga tinham como características fundamentais a opção pela inscrição local e pela desinstitucionalização da organização social. Tais características atribuíam/atribuem às idéias e emoções compartilhadas um poder central na constituição de ambos.

A permanência insistente no uso de alguns arcabouços metodológicos, principalmente aqueles que evidenciam o papel dos aspectos materiais e históricos na constituição da sociedade, é que permitem o equívoco de relacionar um certo recuo dos elementos políticos na constituição dos grupos como sendo a evidência maior do predomínio do individualismo nas relações sociais. No entanto, esta nova socialidade busca estabelecer-se como uma sociedade onde as escolhas tornam-se o elemento sobressaliente da constituição social do indivíduo. O grupo é o universo absoluto de si mesmo e somente sua “estética”, no sentido “maffesoliano” do termo, justifica as escolhas feitas por aqueles que compartilham sua vivência, em detrimento, portanto, das grandes ideologias políticas orientadoras das práticas sociais.

Uma outra, e muito importante, característica do tribalismo contemporâneo, é a “*lei do segredo*”. O autor tenta demonstrar que

a máfia podia ser considerada como a metáfora da socialidade. (...) Em particular, insistindo, por um lado, no mecanismo de proteção em face do exterior, isto é, em face das formas superimpostas de poder, e ressaltando, por outro lado, como o segredo, dessa maneira, era um modo de fortalecer o grupo (MAFFESOLI, 2006, p. 155).

Admitindo essa dupla função do segredo, que é de se proteger das ameaças do exterior e de fortalecer a coesão do grupo, podemos afirmar que um jogo dialético se impõe nessa relação, que tem a ver com a necessidade do grupo de saber dosar prudentemente aquilo que é pra ser mostrado e aquilo que é pra ser escondido. Nesse ponto, podemos falar da instauração de um tipo de sociedade secreta. Dessa maneira, a partilha do sentimento do grupo exige o investimento de um tipo de máscara que, evidentemente, contribui para a inclusão do indivíduo no grupo, “desindividualizando-o”, fazendo-o pertencer ao clã, à tribo. Isso nos faz pensar sobre mais uma diferença fundamental entre o formato “social” e o de “socialidade” que predomina no tempo das tribos. Enquanto o social tende à centralização, especialização, universalização, a

sociedade secreta está à margem, é descentralizada, restrita àqueles que compartilham do ritual estético do grupo.

Além disso, a lei do segredo, dentre outras, exerce uma função muito clara:

O fato de partilhar um hábito, uma ideologia, um ideal determina o estar-junto, e permite que este seja uma proteção contra a imposição, venha ela do lado que vier. (...) A confiança que se estabelece entre os membros do grupo se exprime por meios de rituais, de signos de reconhecimento específicos, que não tem outro fim senão o de fortalecer o pequeno grupo contra o grande grupo. (...) A partilha secreta do afeto, ao mesmo tempo em que confirma os laços próximos, permite resistir às tentativas de uniformização (MAFFESOLI, 2006, p. 159).

Essas considerações de Maffesoli se aproximam muito das discussões propostas por Moscovici, em particular àquelas em que este autor sugere um entendimento da realidade a partir da inter-relação entre um mundo consensual e compartilhado das idéias e um mundo reificado, institucionalizado, que se impõe aos indivíduos enquanto discursos com valoração e aceitação hierarquicamente definidos. A sociedade secreta da tribo, dessa forma, se mostra disposta a estabelecer um círculo de proteção ao ideal estético produzido na coletividade da sociedade, funcionando como uma família estendida, que naturalmente preserva tais ideais frente às imposições do exterior.

Por fim, é a constituição em rede dos microgrupos contemporâneos que oferece à capacidade criativa das massas sua expressão mais acabada. Essa criação pura, sem finalidade, esse modo puro de viver vem impregnando os modos de vida atualmente. A correlação entre esses peculiares estilos de vida e a grande massa, edifica-se exatamente sobre o fato de que um grupo só é compreensível no interior de um conjunto. O objetivo principal deles é se manterem aquecidos e principalmente “repercutir”, ganhar visibilidade no conjunto social. Essa é a rede, os “*plug-ins*” que ligam o grupo à massa.

O que a modernidade ou a ordem do político uniu, homogeneizou, a ordem tribal implodiu. Presenciamos um retorno à diferença, pois esta é o que cimenta o conjunto. A nova cultura é plural, contraditória. Acima da efervescência e do turbilhonamento causados pela diversidade alucinante dos grupos, emerge esta realidade que se faz própria a partir da convivência da

pluralidade. Adjacente aos processos de distinção do grupo frente ao conjunto da massa, o espaço assume, cada vez mais, um papel central .

Contudo, Maffesoli (2006, p. 11), ainda diz que “o *tribalismo lembra, empiricamente, a importância do sentimento de pertencimento, a um lugar, a um grupo, como fundamento essencial de toda vida social.*” O espaço, o lugar, adquire contornos determinantes nesse processo. É na proximidade, no encontro das pessoas que a coletividade dos grupos é construída, e é na convivência num determinado local que o grupo encontra abrigo e se mantém, *auto-reproduzindo-se*. Dessa forma, o espaço da proximidade da comunidade, que é este espaço do encontro, da reunião, torna-se base de socialização, ambiente onde as representações e visões de mundo serão compartilhadas e reproduzidas.

1.5. A ESPACIALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES

A tese de Maffesoli nos remete à uma reflexão profunda sobre o espaço. Este novo tipo de sociedade ou “socialidade”, como o autor se refere, nos induz a compreender a identidade de cada um como sendo a identidade de sua própria comunidade que, por conseguinte, encontra na sua espacialidade as bases de sua própria existência e reprodução. Ele nos chama atenção à um elemento bastante importante do tribalismo, ao qual denomina “proxemia”, termo que deriva do latim *proximu*, que também dá origem às palavras “próximo” ou “proximidade”.

Há momentos em que o indivíduo significa menos do que a comunidade na qual ele se inscreve. Da mesma forma, importa menos a grande história factual do que as histórias vividas no dia-a-dia, as situações imperceptíveis que, justamente, constituem a trama comunitária. Esses são os dois aspectos que me parecem caracterizar o significado do termo “proxemia” (MAFFESOLI, 2006, p. 198).

Dessa forma, parece-nos que neste ponto o autor torna bastante clara a sua concepção do ser humano dos tempos do tribalismo contemporâneo: o homem relacional. Não somente em relação com os outros, mas também com o seu território-comunidade, que vai de certa maneira funcionar como moldura

e fundo do complexo processo de produção das representações do grupo acerca do mundo.

No campo das representações sociais, Jovchelovitch (1995), já falava sobre as relações existentes entre o processo de *(re)produção* das representações sociais e o espaço público. Como o lugar onde a alteridade se manifesta e, por consequência, onde a argumentação, a discussão e a circulação das idéias se dão, o espaço público, para a autora, seria esse “locus” da intersubjetividade, onde as representações são geradas e compartilhadas pelos grupos sociais.

Apropriando-se das discussões feitas pelos autores acima citados, é possível falarmos sobre uma certa “espacialidade” das representações, ou seja, de uma dimensão da compreensão humana que abarca os componentes relacionais da vida individual e, por conseguinte, do próprio grupo. Trata-se aqui de um espaço que, além de se constituir como base da vida material, é responsável pela manutenção do sentido da vida, porque ele mesmo está carregado dela, ou seja, de um “espaço de representação”.

1.5.1. O espaço de representação

A espacialização do mundo foi um tema tratado por Bettanini (1982). Para ele a espacialização do mundo é um tema ligado ao estudo das diversas maneiras pelas quais nos é possível “representar” no espaço nossa própria sociedade, fato que conduz e condiciona a percepção daqueles que habitam este espaço. O autor fala de um espaço de significados atribuídos, que de certa forma reflete e faz refletir a própria comunidade que dele é, dialeticamente, produtora e produto.

Ou seja, além de um espaço concreto podemos nos referir aí, à um “segundo espaço” (MERLEAU-PONTY, *apud* BETTANINI, 1982, p. 82). Este segundo espaço é justamente este que é composto pela nossa própria maneira de percebê-lo, ou ainda, é um produto da nossa visão de mundo que perpassa e se projeta sobre o espaço concreto.

Bettanini, dentro dessa temática da espacialização do mundo, propõe então três modalidades de espaço: o espaço mítico, o espaço sagrado e o espaço de representação.

O espaço mítico, característico das sociedades primitivas, é aquele espaço criado com o objetivo de conferir à complexidade da natureza uma ordem objetiva. Neste tipo de espaço, as localizações e regiões são detentoras de qualidades e quantidades que diferem entre si, e que de certa forma se mostram como o espelho de uma dada organização social. Sobre esta temática, Durkheim (1996, p. XVII-XVIII), já falava que

O espaço não é esse meio vago e indeterminado que Kant havia imaginado: puramente e absolutamente homogêneo, ele não serviria para nada e sequer daria ensejo ao pensamento. A representação espacial consiste essencialmente numa primeira coordenação introduzida entre os dados da experiência sensível. Mas essa coordenação seria impossível se as partes do espaço se equivalessem qualitativamente, se fossem realmente intercambiáveis umas pelas outras. Para poder dispor espacialmente as coisas, é preciso poder situá-las diferentemente. (...) Vale dizer que o espaço não poderia ser ele próprio se, assim como o tempo, não fosse dividido e diferenciado.

Dessa maneira, o espaço mítico, que para Durkheim possui determinantes de processos sociais, torna-se uma expressão espacial de algo que originalmente não é espacial. É uma projeção de um universo mitológico sobre a realidade concreta.

O espaço sagrado, apropriando-se das idéias de Mircea Eliade (1992, p.25), se fundamenta na idéia de que *“para o homem religioso, o espaço não é homogêneo”*. Dessa forma, ele apresenta rupturas, descontinuidades, que cumprem a função de demarcarem os espaços sagrados e os espaços profanos. Os espaços sagrados seriam pontos no território que têm a propriedade de conectar este mundo ao mundo do além. São os lugares onde o sagrado se faz manifesto.

A experiência do sagrado tem um papel ontológico de fundar o próprio mundo, estabelecendo o seu “centro”, o ponto de referência ao qual todos os lugares estarão relacionados. Dessa forma, permite ao homem religioso viver num mundo reconhecido e inaugurado, completamente livre do caos reinante no mundo profano. Mesmo o indivíduo que se diga não-religioso reserva traços de movimentos que remetem à um *“além”*. Lugares que recordam a infância ou que foram palco de acontecimentos marcantes na vida desse indivíduo, de alguma forma resguardam qualidades *“excepcionais”* que são atribuídas por

processos que ultrapassam a simples percepção objetiva do mundo, e que reforçam os atributos que conferem ao espaço sua não-homogeneidade.

Se espaço mítico se apresenta como uma tradução da “*divisão do tecido social da população etnográfica*” e o espaço sagrado se coloca como “*mediação*” entre céu e terra, o espaço de representação seria “*um espaço que a liturgia laica da política denominou, ao edificá-lo, como sagrado*” (BETTANINI, 1982, p. 100-101).

De acordo ainda com Bettanini (1982), o termo “espaço de representação” é proposto pelo historiador alemão Mosse, que realizou um estudo acerca dos espaços e dos monumentos criados pela Alemanha Nazista que, de acordo com este historiador, tinham uma nítida intenção de promover a cristalização da pátria nesses espaço-monumentos. É à esse espaço “sacralizado” e tornado monumento pelo mundo da política que Mosse então atribui a denominação de “espaço de representação”.

Um espaço de representação se constrói com a intenção de se legitimar uma determinada ordem institucional. Com a derrocada das estruturas de uma dada organização social, novas estruturas organizacionais ganham corpo, o que potencializa a necessidade da representação no espaço dos ideais norteadores dessa nova ordem, promovendo-se assim a “monumentalização” dos espaços. Eis a “*necessidade de construir espaços de representação que ilustrem a cronologia revolucionária e derrubem ou transformem os espaços da organização passada*” (BETTANINI, 1982, p. 99).

Dessa forma, o espaço de representação torna-se um produto da construção coletiva, e revela-se como um elemento central no processo de afirmação e legitimação da organização social que se constitui. Pelo fato de uma nova ordem política exigir a ressemantização dos espaços, produzindo assim uma idéia de repetição, permanência, este processo, num primeiro momento, tende a afastar o espaço de representação do universo cotidiano das pessoas, revelando-se aqui, como um gerador de significados. No entanto, este espaço de representação, enquanto *locus* da manifestação de motivações coletivas, pode extrapolar essa dimensão política. De acordo com Bettanini (1982, p. 107), “*é talvez o momento de abandonar os monumentos do espaço de representação e de se aproximar dos documentos do espaço cotidiano,*

transformando-o em monumento”, o que contribuiria sensivelmente para uma melhor compreensão das sociedades habitantes desses espaços.

Tomemos como exemplo os muitos casos que, na busca do estabelecimento de um projeto turístico ou da afirmação de uma determinada identidade cultural, algumas instituições, Estados ou cidades, criam espaços que dizem representar as características mais originais que as compõem. Assim, quando o turista vem para este local com a finalidade de conhecê-lo, depara-se com os “monumentos” e “*slogans*” que compõe o painel de frente, aquilo que a cidade ou região quer mostrar. Entretanto, é muito provável que além da fachada, existam espaços e “monumentos” que melhor representam o universo cotidiano das pessoas que habitam esses espaços. É nesse ponto que a procura pelo espaço de representação ganha novos contornos.

Ao falar de um espaço do cotidiano, nos referimos a uma outra dimensão deste espaço de representação. Torna-se possível, diante disso, a busca de um entendimento dessa modalidade de espaço a partir da consideração sobre o processo de construção e de reprodução das identidades e representações sociais que emergem da vida dos grupos. Neste ponto, encontramos uma possível aproximação do conceito com as contribuições de Moscovici.

Este autor, ao propor a consideração de que a realidade das representações sociais está dividida entre um universo reificado e outro consensual, nos fornece elementos que podem contribuir significativamente no processo de compreensão da dinâmica dos espaços de representação. Se concordamos que o universo consensual é aquele composto pelas relações cotidianas de compartilhamento de idéias e representações acerca do mundo, partilhamos da consideração de que é possível pensarmos um espaço de representação como “*o reino da esfera consensual*” (GIL FILHO, 2003, p. 13), o local onde são possíveis essas relações entre as pessoas e a conseqüente construção e partilha das representações.

Assim sendo, é possível considerarmos que

o espaço de representação é um espaço vivo, *locus* da ação e das situações vivenciadas. É relacional em percepção, diferencialmente qualitativo e dinâmico e de natureza simbólica. Deste modo, revela-se como categoria relevante na construção de uma geografia do mundo

cultural além da leitura economicista reinante da análise espacial. (GIL FILHO, 2003, p. 13).

Negligenciar o papel da espacialidade na constituição e manutenção dos grupos é desconsiderar o papel que as relações desempenham dentro deles. O espaço de representação, como uma abordagem que indica uma síntese entre os mundos material, social e simbólico, revela-se como uma interessante ferramenta de compreensão do mundo consensual, banal. É nesta esfera que a vida acontece. Esta “potência subterrânea” que é a socialidade contemporânea, utilizando-se das palavras de Maffesoli, que resiste às grandes ideologias coletivas que homogeneizam a vida social, emerge, justamente, no espaço de representação. Ele é o espaço das possibilidades das relações sociais, o local onde as direções são estabelecidas e onde, em comum, o mundo passa a ser sentido.

2. O “CLIMA DO LUGAR”

O espaço de representação, enquanto locus da produção e reprodução do universo consensual das representações sociais, se manifesta na esfera da comunidade. A tese de Maffesoli reforça esta posição.

Para brincar com as palavras, podemos dizer que o lugar se torna laço. E isso nos lembra que talvez estejamos diante de uma estrutura antropológica que faz com que a agregação em torno de um espaço seja o dado básico de toda forma de socialidade. Espaço e Socialidade (MAFFESOLI, 2006, p. 211).

Esta dimensão da vida social que caracteriza o tempo das tribos, segundo Maffesoli, encerra dentro de si a consideração de um certo “*gênio do lugar*”. Podemos entender esse “gênio” como sendo o sentimento coletivo que está impregnado no lugar, fazendo com que este retro-alimente o sentimento em questão. Instaura-se aí uma fundamental dialética entre o espaço e o social.

Sobre essa mesma questão, Sawaia (1995) já apontava na direção de considerar os espaços de segregação da cidade como sendo também, de maneira contraditória, espaços de inclusão. De acordo com a autora, é no espaço da comunidade que se produzem espaços de resistência e onde se cria a possibilidade de se sentir seguro entre seus pares, entre aqueles que compartilham a mesma identidade cultural.

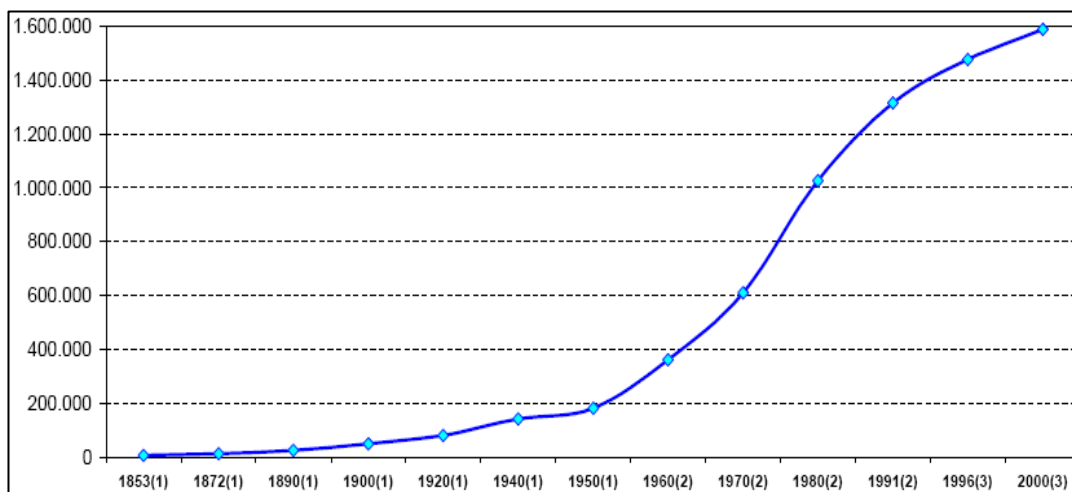
A partir dessa afirmação, ela propõe a idéia de que todo lugar tem um tipo de “clima”, uma atmosfera afetiva que, da mesma forma como aponta Maffesoli, age com a finalidade de dar sentido à existência, algo que incorpora ao espaço geométrico do planejamento urbano, uma “cartografia dos desejos”, expressão da vida e do pensamento públicos.

Com a finalidade de melhor compreendermos a dinâmica do lugar o qual é objeto de investigação nesse trabalho, segue-se a partir deste momento um resgate de alguns pontos significativos acerca da formação do Bairro Hauer e também da sua posição e/ou situação dentro da metrópole curitibana, a fim de que se possam reunir subsídios que ajudem a estabelecer as principais características do referido lugar e das pessoas que contribuem para a composição da sua identidade.

2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

“Cidade Sorriso” ou “capital ecológica” são alguns dos rótulos que acompanham o nome de Curitiba no imaginário da população em geral. Conhecida, até mesmo mundialmente, por algumas soluções que a cidade encontrou ao longo do tempo para alguns de seus problemas, principalmente o do transporte coletivo, Curitiba ainda hoje carrega o *status* de uma das melhores cidades brasileiras para se viver, apesar dos notáveis problemas que nos últimos tempos vêm enfrentando, principalmente aqueles relacionados ao aumento do índice de crescimento da população, fato que, de maneira acelerada, vem ocorrendo nas últimas décadas.

Gráfico 1. Evolução da População em Curitiba



Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1872 a 2000 e Contagem Populacional 1996.

Elaboração: IPPUC (2008).

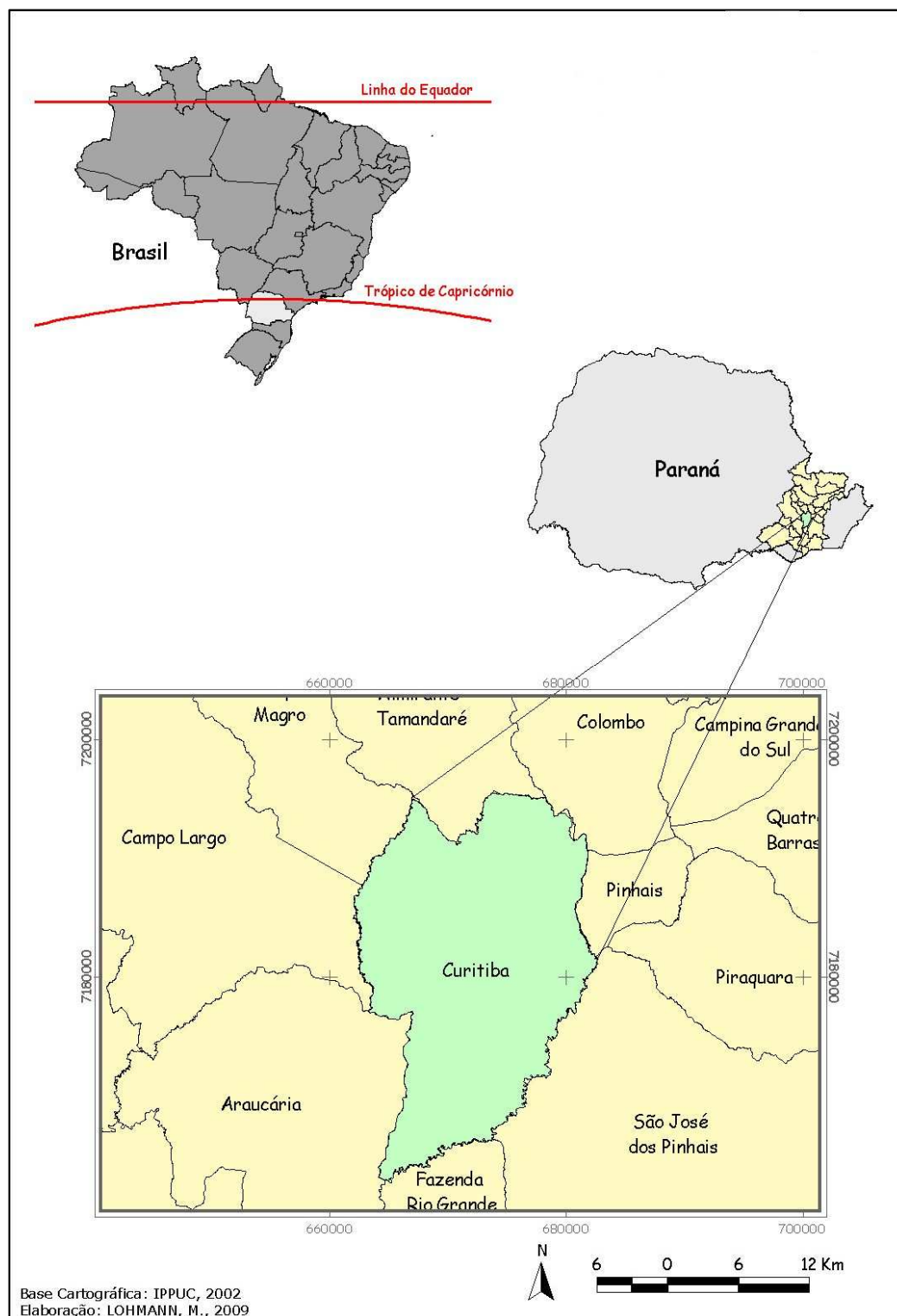
Notas: (1)População presente; (2)População recenseada; (3)População residente.

A região metropolitana de Curitiba, segundo o IBGE (2008), é a oitava mais populosa do Brasil, com 3.172.357 habitantes, sendo que destes, 1.797.408 habitantes residem dentro dos limites do município de Curitiba. Dos municípios brasileiros, possui o quarto maior produto interno bruto, configurando-se como um dos maiores centros urbanos do Brasil.

É dentro dessa metrópole, que está situado, na sua porção sul, o Bairro Hauer, onde localiza-se o Colégio Estadual Segismundo Falarz, *locus* da presente pesquisa. De acordo com Fenianos (2000), a história do bairro inicia-se em 1890 quando um imigrante alemão chamado Roberto Hauer compra

uma porção de terra, de um antigo fazendeiro da região, que localizava-se exatamente na área onde hoje corresponde ao Bairro Hauer e arredores.

Mapa 1. Localização do Município de Curitiba.



Durante a década de 1940, depois de promoverem a partilha da propriedade, os filhos dão início ao processo de loteamento da região. Surgia então a chamada “Vila Hauer”, denominação que perdurou até 1975, haja visto o relativo isolamento da região com relação ao centro da cidade. A categoria de “vila” se apresenta como um importante elemento no imaginário da população, projetando-se inclusive sobre o processo de composição da identidade de alguns grupos sociais. Mais adiante no texto, falaremos sobre os chamados “vileiros”, uma das tribos que freqüentam o espaço da escola. “Vila” e “vileiro” apresentam-se como termos que indicam uma condição de periferia, como um aspecto que evidencia uma situação específica, que é a de não estar incluso dentro do espaço central da cidade. A referência a este elemento, conforme verificamos em nosso trabalho de campo, também contribui para processo de construção das identidades sociais dentro do bairro.

Além do relativo distanciamento com relação ao centro da cidade, o bairro está situado numa porção baixa do relevo curitibano, exatamente no leito de inundação do Rio Belém, um dos afluentes do Rio Iguaçu. Por essa razão, o terreno da região era muito instável, o que dava origem a um “brejo” ou “banhado”, utilizando-se das denominações populares, que de acordo com o jornal Gazeta do Povo (1998), impôs uma série de dificuldades perante os primeiros moradores da região. As características do terreno da região tornou-se o motivo preponderante para que em 1943, de acordo com Fenianos (2000), o bairro ficasse excluído do conhecido Plano Agache. O plano Agache foi um importante instrumento de planejamento urbano na cidade de Curitiba encomendada pela Prefeitura Municipal ao arquiteto francês Alfred Agache.

A organização da cidade através de Centros Funcionais; o conceito de *Zoning*, ou zoneamento; a adoção de um Código de Edificações, implantado em 1953, que permitia a execução de novos edifícios com adequadas soluções sanitárias; e principalmente um novo desenho urbano a ser conseguido através de um ambicioso Plano de Avenidas, foram as principais propostas do Plano Agache (GNOATO, 2008, s/d).

O plano previa que a região onde localiza-se o bairro Hauer não deveria ser considerada como uma direção possível para expansão urbana da metrópole curitibana, sendo classificada pelos técnicos que contribuíram para a execução do plano, uma região de vocação agrícola, e por essa razão não

recomendavam a construção de edificações e estradas (FENIANOS, 2000). Até os anos 1940, portanto, o relativo isolamento e a falta de infra-estrutura não permitiam o desenvolvimento de uma ocupação de forma mais acentuada na região, fato que não perdurou por muito mais tempo.

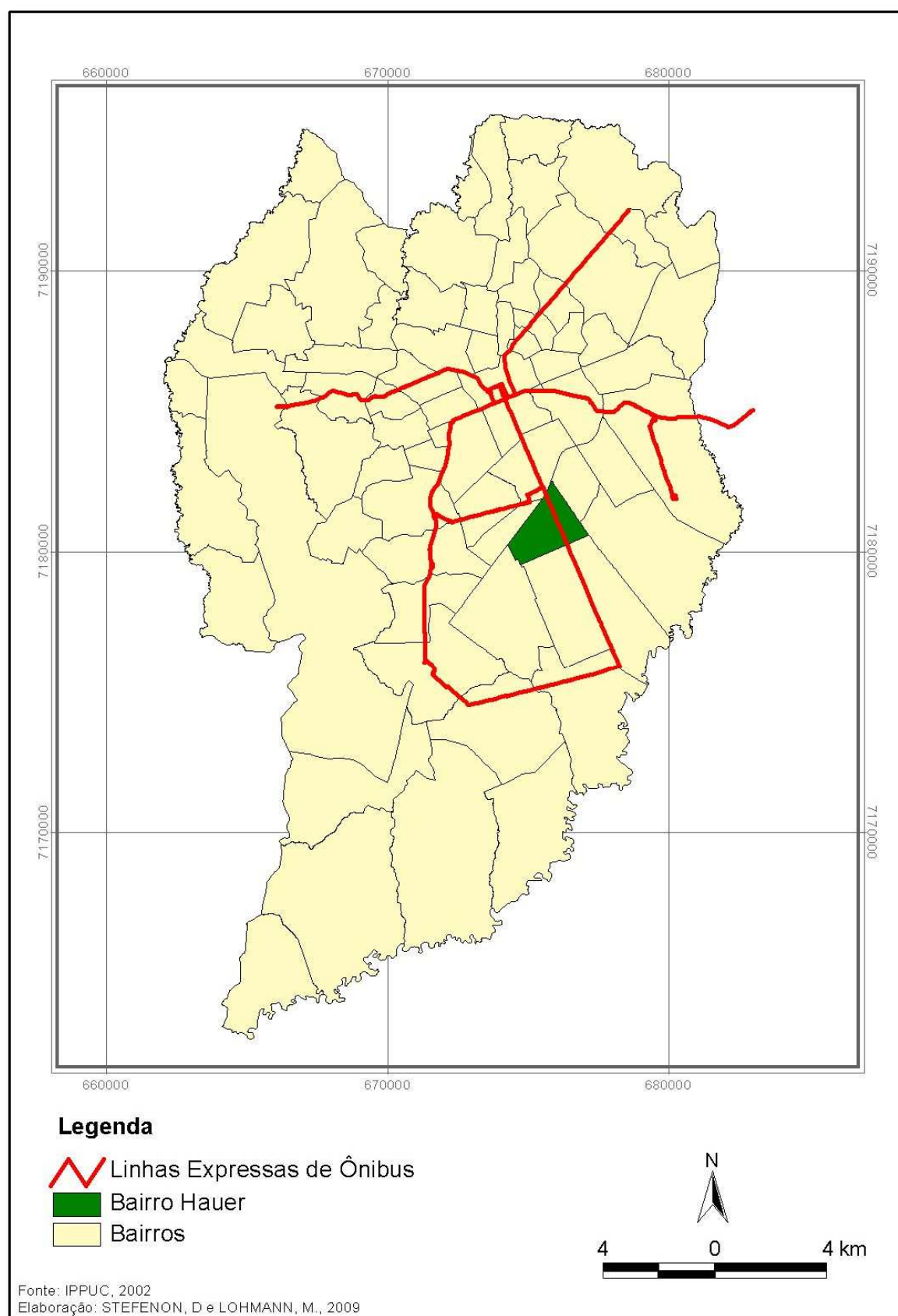
A partir dos anos 1960, com o crescimento acelerado da população e com os eminentes problemas urbanos decorrentes desse processo, novas soluções foram demandadas aos planejadores. Dentre essas soluções, contidas no chamado “Plano Wilheim” (GNOATO, 2008), era a concepção de “eixos de desenvolvimento”. Em contraposição ao modelo concêntrico do Plano Agache, os eixos de desenvolvimento seriam constituídos por uma via central voltada à atividade comercial, de trânsito mais lento e com pistas exclusivas para ônibus, as chamadas linhas expressas. Paralelamente a esta, seriam implementadas vias de rápida circulação de veículos que possibilitariam uma ligação mais íntima entre as várias regiões da cidade e completariam a composição dos eixos. Esses eixos, como podemos verificar através do mapa apresentado na página seguinte, partiriam das regiões centrais e prosseguiriam em direção à periferia da cidade. Um dos eixos escolhidos pelo grupo de arquitetos do projeto foi exatamente o “eixo sul”, centralizado na Avenida Marechal Floriano Peixoto, principal via que corta o Bairro Hauer.



Figura 1. Avenida Marechal Floriano Peixoto.

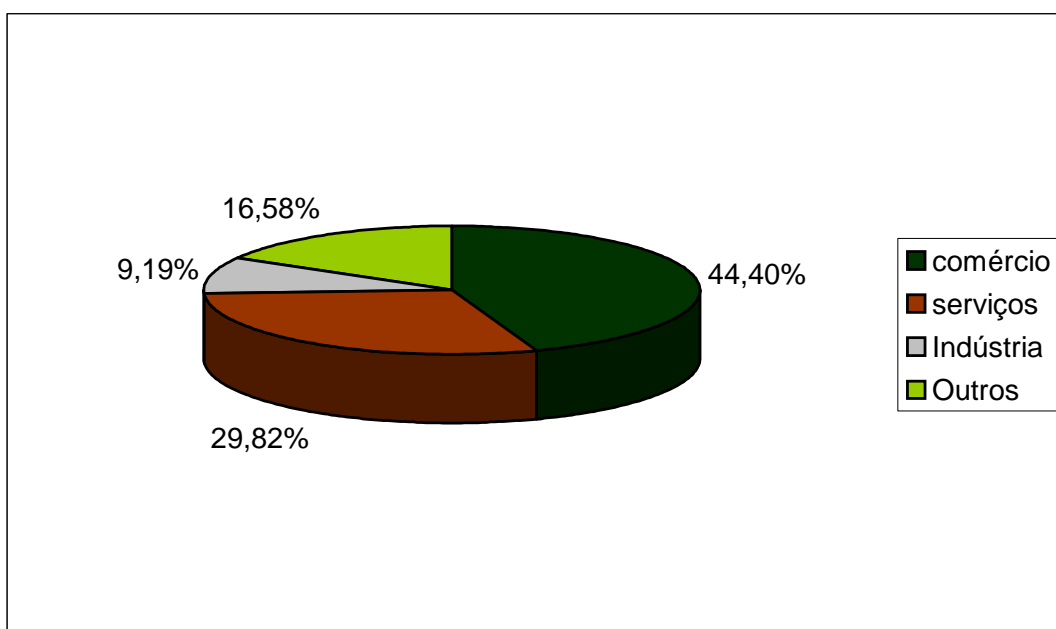
Autor: STEFENON, 2008.

Mapa 2. Localização do Bairro Hauer e das Linhas Expressas de Ônibus.



A partir da instalação desse eixo o Hauer torna-se um bairro com linhas de ônibus expressos que fazem de forma rápida a ligação com o centro da cidade, sem contar que o comércio incrementa-se no bairro, inaugurando-se assim um processo acelerado de ocupação e de crescimento da população. As atividades de comércio e serviços, juntas, ocupam mais de 70% da totalidade dos estabelecimentos econômicos do bairro, segundo o gráfico que se apresenta na sequência. O comércio, dessa forma, torna-se o setor econômico que mais fornece postos de trabalho no bairro, absorvendo assim boa parte de sua população economicamente ativa.

Gráfico 2. Atividades econômicas no Bairro Hauer – 2005.



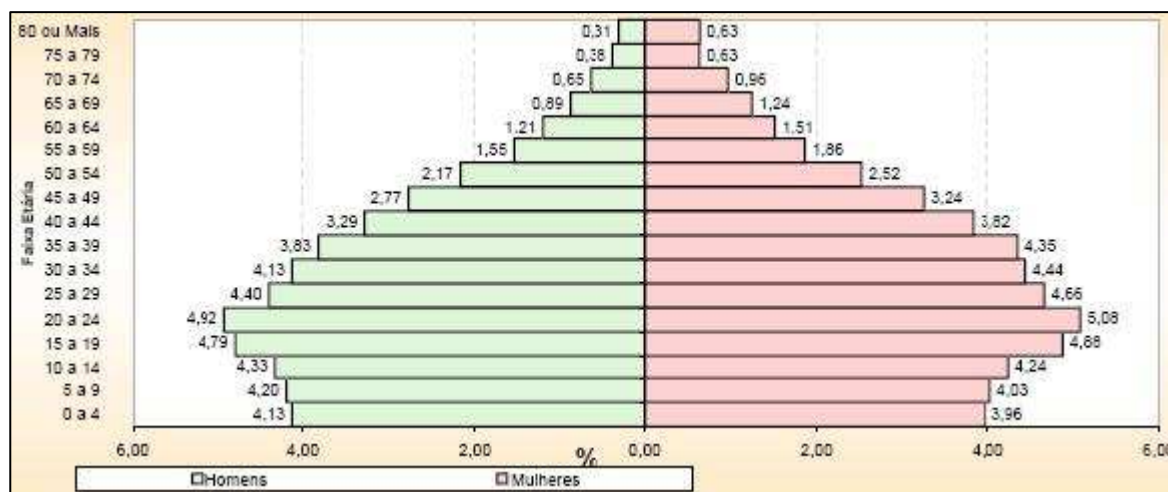
FONTE: Secretaria Municipal da Fazenda/Cadastro de Liberação de Alvarás (*apud* IPPUC, 2008)

Elaboração: Autor, 2008.

No entanto, apesar de possuir uma importante rede de estabelecimentos de comércio, que se concentra basicamente em torno do eixo de desenvolvimento centralizado pela Avenida Marechal Floriano Peixoto, o Hauer pode ser considerado um bairro essencialmente residencial. A totalidade da população residente, segundo o IBGE no censo de 2000, alcançou os 13.851 habitantes (*apud* IPPUC, 2008). Sua estrutura etária sugere, acompanhando os dados gerais referentes ao município de Curitiba, uma nítida tendência de

envelhecimento da população, com a redução do número de nascimentos e o aumento da expectativa de vida, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 3. Pirâmide etária do Bairro Hauer



Fonte: IBGE, 2000.

Elaboração: IPPUC, 2008.

De acordo com dados do último censo divulgado pelo IBGE (*apud* IPPUC, 2008), podemos concluir que o bairro possui características diversas quanto a renda de sua população. Em torno de 74% da população do bairro tem um rendimento de até 10 salários mínimos, sendo que somente 15% dos habitantes tem um rendimento maior do que 15 salários mínimos. No entanto, podemos perceber através da tabela a seguir, que aproximadamente metade da população do bairro (47,30%) tem um rendimento mensal de até 5 salários mínimos, o que num sentido geral, caracteriza um baixo nível de renda familiar.

Tabela 1. Hauer: rendimento mensal* da população em 2000.

Rendimento	habitantes	Porcentagem
até 0,5	12	0,09
mais de 0,5 à 1	508	3,71
mais de 1 à 2	1315	9,61
mais de 2 à 3	1365	9,97
mais de 3 à 5	2463	18,00
mais de 5 à 10	3630	26,53
mais de 10 à 15	1472	10,76
mais de 15 à 20	1133	8,28
mais de 20	971	7,09
sem rendimento	811	5,92
total	13680	100,00

Fonte: IBGE *apud* IPPUC, 2008.

Elaboração: Autor, 2008.

* rendimento mensal em salários mínimos. O valor do salário mínimo utilizado foi de R\$151.00.

A diversidade quanto à renda resulta numa identidade paisagística multifacetada. Os sobrados e prédios de condomínios de padrões mais elevados dividem espaço com áreas de moradias mais simples, até mesmo em situação irregular. Essas áreas, aliás, concentram-se próximas à cursos fluviais da região, como o do Rio Belém e afluentes, ou ainda em terrenos de várzea em áreas mais baixas do relevo. Já em 1998, Borges e Trovão registravam a existência das áreas de moradias em situação irregular:

As invasões (*sic*) são formadas por famílias oriundas de outros bairros de Curitiba, outros Municípios e outros estados, sendo cada domicílio habitado em média por quatro pessoas com renda familiar em torno de 1,5 salários mínimos, totalizando uma população aproximada de 2000 pessoas, vivendo em sub-habitações e em áreas de risco (BORGES E TROVÃO, 1998, p. 5).

Além da relativa proximidade com o centro da cidade, da qualidade e da diversidade do comércio da região, obras da prefeitura que visam melhorar o acesso e facilitar a circulação na região, se mostram como importantes fatores de atração da população e de investimentos no Bairro Hauer. Em reportagem

do jornal “Gazeta do Povo”, Blaskiewicz (2005) verificava esse aumento na demanda por imóveis na região, sendo que, cada vez mais, casas antigas estão dando lugar a condomínios e sobrados, aproveitando-se assim tais fatores atrativos.



Figura 2. Condomínios Residenciais no Bairro Hauer

Autor: STEFENON, 2008.



Figura 3. Residências no Bairro Hauer

Autor: STEFENON, 2008.

No entanto, como aponta Blaskievicz (2005), alguns pontos problemáticos ainda marcam o conjunto da infra-estrutura do bairro, como a segurança e a falta de áreas de lazer para a população. O bairro, de acordo com o IPPUC (2008), conta com quatro praças, um bosque e um eixo de animação, que totalizam 138.471 m². Essas áreas são consideradas, de acordo com a legislação municipal, áreas de conservação, e são utilizadas pela população como áreas de lazer.

Tabela 2. Áreas de Lazer do Bairro Hauer

Área de lazer	Tipo da área	Extensão (m ²)
Reinhaard Maack	Bosque	78.000
Canal Belém Sul	Eixo de animação	14.400
Alfredo Hauer	Praça	15.500
Dom Geraldo Fernandes	Praça	14.271
Joaquim Menelau de Almeida Torres	Praça	14.000
“Praça”	Praça	2.300

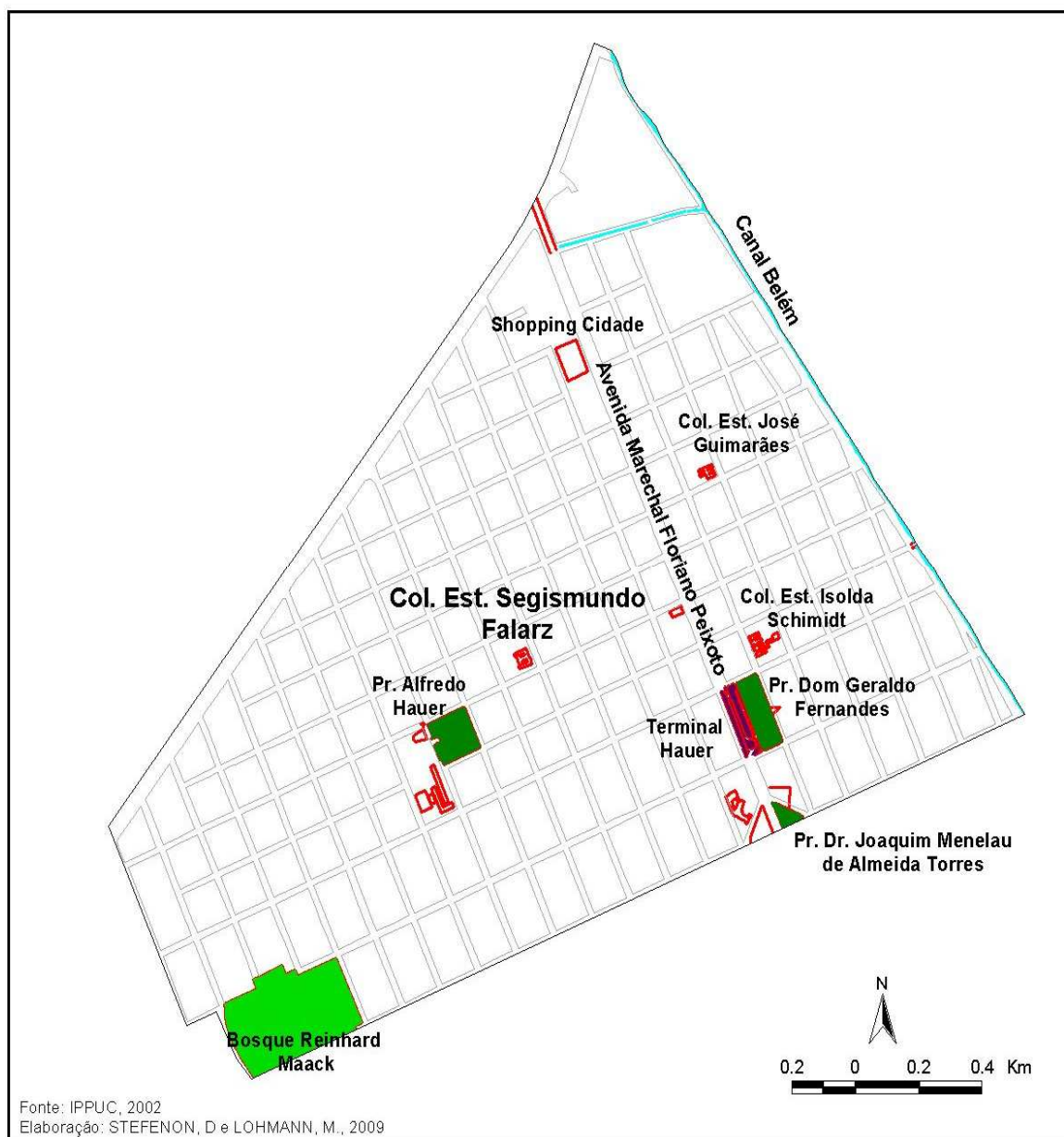
Fonte: IPPUC (2008)

Elaboração: Autor (2008)

No entanto, mesmo registrando a existência desses equipamentos de lazer no bairro, o IPPUC (2008) demonstra que a quantidade de área verde por habitante no bairro é muito menor do que a média do município. Mesmo possuindo 3,92% da área total do município de Curitiba, sua área verde corresponde a apenas 0,2% do total das áreas verdes do município. Isso totaliza 11,38 m² por habitante, enquanto que para o município de Curitiba a relação é de 49 m² por habitante.

O fato de não possuir uma quantidade muito grande de áreas verdes não impede que as praças, bosques e demais áreas de lazer do bairro tornem-se importantes pontos de encontro e de convívio entre as pessoas, apresentando-se assim como verdadeiros espaços de socialização. Dessa forma, situamos no mapa a seguir, alguns pontos de referência dentro do bairro que participam desse processo de promoção do encontro entre as pessoas.

Mapa 3. Pontos de Referência no Bairro Hauer



A conexão entre esses pontos de referência no Bairro constitui-se num itinerário pelo qual é possível percorrer os espaços que são base de socialização entre aqueles que os frequentam. Lugares como a Praça Alfredo Hauer e como o Bosque Reinhard Maack, por exemplo, localizados nas proximidades da escola, são pontos de encontro que possibilitam aos jovens do bairro, um certo “estar junto”, que é fator importante dentro do processo de construção das representações do cotidiano que são compartilhadas com o grupo do qual se participa, assunto que de forma mais detalhada será retratado nos próximos capítulos.



Figura 4. Praça Alfredo Hauer
 Autor: STEFENON, 2008.



Figura 5. Bosque Reinhard Maack
 Autor: STEFENON, 2008.

Por fim, esta breve descrição das características físicas e estatísticas do Bairro Hauer, nos ajudarão a compreender melhor o ambiente que serve de suporte para o desenvolvimento da vida no referido local. A vida, por sua vez, extrapola o nível físico. No entanto, acreditamos ser necessário proceder essas descrições, a fim de que o leitor possa localizar-se em meio às informações e estabelecer, juntamente com o desenrolar do texto, os referenciais que nos ajudarão a realizar uma leitura mais clara da realidade investigada.

Agora buscaremos situar o Colégio Estadual Segismundo Falarz, referência central nesta investigação, dentro do contexto do bairro no qual está inserido, a fim de que melhor se possa compreender sua dinâmica e também as características sócio-econômicas dos estudantes que frequentam o colégio.

2.2. O COLÉGIO ESTADUAL SEGISMUNDO FALARZ

O Colégio Estadual Segismundo Falarz, é um estabelecimento de ensino considerado tradicional no Bairro Hauer. Criado em 1953, pelo decreto no. 16.122 durante a gestão do Governador Bento Munhoz da Rocha Neto, foi um dos primeiros colégios da região sul de Curitiba, ainda sob a designação de Grupo Escolar (FALARZ, 2008). Possui turmas de Ensino Fundamental e Médio, desde as séries iniciais do chamado ciclo básico (primeira à quarta série), passando pelos anos finais do Ensino Fundamental (quinta à oitava série), até as três séries do Ensino Médio, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite.

Durante toda a sua história o colégio passou por profundas transformações, tanto em seu espaço físico quanto na dinâmica de seu funcionamento. Inicialmente, durante os primeiros anos de funcionamento, o prédio que possuía apenas 8 salas de aula, contava, em média, com 450 alunos matriculados. Na década de 60, sob a direção da Professora Maria Helena S. de Aben-Athar, o número de alunos matriculados, em média, a cada ano, ultrapassava 1200.

Durante a década de 70 importantes mudanças ocorreram, principalmente com relação ao espaço físico do estabelecimento. Uma grande ampliação do prédio foi realizada, aumentando a área construída de aproximadamente 1000 m² para 2026 m², com a construção de novas salas de

aula e espaços mais adequados para o setor de administração, biblioteca e laboratórios.

Desde os anos 1970 até o final da década de 1990, a metrópole curitibana presenciava um acelerado processo de crescimento da população, o que afetava também diretamente o Bairro Hauer, haja visto que durante esse período a região onde se situa o bairro constituía-se em um dos mais dinâmicos eixos de crescimento da cidade no período (FENIANOS, 2000). Essa realidade pressionava também o aumento do número de estudantes que frequentavam o colégio, que contava com um número de matrículas que ultrapassava os 1700 alunos, distribuídos entre salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.

A partir do final da década de 1990 e também durante os anos que sucederam 2000, o colégio passa a presenciar uma redução do número de matrículas. Os motivos que provocaram tal fato figuram no campo das especulações, e merecem uma investigação mais detalhada para serem confirmados. No entanto, em conversas informais com professores e funcionários que há tempos trabalham no estabelecimento, alguns motivos puderam ser reconhecidos. A redução das taxas de natalidade, como verificamos anteriormente neste capítulo, e a instalação de cursos de Ensino Fundamental e Médio à distância ou em caráter modular, como são os cursos das Escolas de EJA (educação de jovens e adultos), que facilitaram o acesso à educação básica e possibilitaram uma maior flexibilização do tempo para o estudante, estão entre esses possíveis fatores.

Ainda, de acordo com os professores consultados, durante algum tempo o colégio teria sido administrado de maneira aparentemente equivocada, provocando uma certa “má fama” na comunidade, sendo que durante este período, que se estendeu desde o final dos anos 1990 até o início dos anos 2000, o colégio teria sido frequentado por “ganguês” e indivíduos “mal-intencionados”, o que acabou “afugentando” a clientela. A esse fator alia-se o fato de que o colégio está situado imediatamente nos fundos de um Distrito Policial, que abriga uma “cadeia”, da qual várias fugas já aconteceram, inclusive utilizando-se das dependências do colégio para serem efetuadas. (Relato construído com base em depoimentos concedidos pelos professores M.H e M.S em agosto de 2008).

Atualmente, de acordo com a Superintendência de Desenvolvimento da Educação – SUDE (2008), no ano de 2008, 970 matrículas foram efetuadas no estabelecimento de ensino, no entanto, o número efetivo de estudantes regularmente frequentando o colégio é de aproximadamente 800 alunos, isso por conta das transferências e desistências efetuadas durante o ano.

O colégio, desde 2006, encontra-se sob a direção da Professora Maria da Glória Barbosa, que vem procurando promover algumas importantes reformas na estrutura do colégio. O espaço físico foi todo reformado durante o ano de 2008, com a revitalização de salas de aula, laboratórios e espaços de uso comum, além da construção de uma quadra poliesportiva coberta, uma antiga reivindicação dos alunos. Além disso, o funcionamento do colégio, nos últimos 3 anos, também vem sofrendo profundas alterações, caracterizando-se assim num momento de mudanças estruturais de múltiplas ordens, não apenas no aspecto predial, mas também no que se refere à forma como configura-se toda a dinâmica de funcionamento da escola.

De acordo com o Plano Político Pedagógico do Colégio (FALARZ, 2008), o espaço físico do estabelecimento conta atualmente com:

- Uma área administrativa, com salas utilizadas pela direção, setor pedagógico, secretaria e biblioteca;
- Sala dos professores;
- Vinte salas de aula, incluindo-se aí 20 salas de vídeo, sala de apoio e salas de aula;
- Uma cantina mantida pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários;
- Cozinha e depósito de merenda escolar;
- Um refeitório;
- Banheiros femininos e masculinos;
- Quadra esportiva coberta;
- Laboratório de Ciências, Física, Química e Biologia;
- Laboratório de Informática conectado à internet para uso dos professores e alunos;
- Sala de reuniões.

Com relação à estrutura física do estabelecimento, assim como os recursos didáticos disponíveis aos professores, o colégio encontra-se numa situação bastante satisfatória. As melhorias efetuadas no prédio durante o ano de 2008, com recursos do governo estadual, ajudaram muito para a configuração dessa situação.



Figura 6. Pátio Interno do Colégio Estadual Segismundo Falarz

Autor: STEFENON, 2008.

De acordo com dados disponíveis pela Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE, 2008), além de um quadro de 20 colaboradores que desempenham funções de técnicos administrativos, de auxiliar de serviços gerais, ou como parte da equipe pedagógica, o Colégio Estadual Segismundo Falarz possui 43 professores, distribuídos entre todos os níveis de ensino citados anteriormente.

Um dos pontos positivos referente ao quadro de professores do colégio, é exatamente o bom número deles pertencente ao quadro próprio do magistério (Q. P. M.). Esses professores, que são efetivados no cargo mediante a prestação e aprovação em concurso público, possuem uma ligação, pelo menos em tese, mais íntima e duradoura com o estabelecimento, já que nele possuem “lotação”, o que faz com que os mesmos não necessitem estar buscando novas aulas a cada início de ano, garantindo assim, a sua permanência no próprio colégio a cada início de período letivo. Isso não

acontece em muitas escolas, devido a falta de professores do “Q. P. M.”. Nesses casos, o Estado contrata professores em caráter temporário, por um ou dois anos, não garantindo a permanência destes no mesmo estabelecimento para o próximo ano letivo, e não permitindo, assim, o estreitamento dos laços com a instituição e a comunidade, além de não favorecer a continuação dos projetos iniciados no ano anterior.

Depois dessa elementar descrição de alguns aspectos da estrutura física e do funcionamento, além de um pouco da história do Colégio Estadual Segismundo Falarz, efetuaremos a partir de agora uma caracterização da estrutura sócio-econômica encontrada na comunidade do colégio em questão, a fim de que possamos ter subsídios básicos para compreender de forma mais clara o ambiente que dá suporte às relações sociais que serão tratadas nesse trabalho, e que dele são o foco.

2.3. CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS DOS ESTUDANTES

Para efetuar esta breve descrição sobre as características sócio-econômicas dos estudantes que frequentam o Colégio Estadual Segismundo Falarz, foram utilizadas informações abstraídas de um relatório enviado por correio eletrônico, pela SUDE (2008b), a qual gentilmente nos cedeu dados colhidos no momento do requerimento da matrícula do aluno, através de um formulário denominado “cadastro do aluno”, que são incorporados ao sistema computacional que auxilia no diagnóstico e na administração das escolas do estado.

Dentre as informações contidas no documento, selecionamos algumas que julgamos relevantes para o nosso trabalho. Foram utilizados dados referentes à situação sócio-econômica, escolaridade dos pais, local, tipo de residência, entre outros, com base no total de 970 matrículas que foram efetuadas durante o ano de 2008.

O Colégio Estadual Segismundo Falarz atende, na sua maioria, estudantes residentes no próprio Bairro Hauer. De acordo com a SUDE (2008b), 677 alunos que fizeram suas matrículas no colégio durante o ano de 2008, o que corresponde a aproximadamente 70% do total, residem no mesmo bairro do colégio. Os que não se enquadram nessa situação, na sua maioria

residem em bairros próximos, principalmente o Xaxim e o Boqueirão (20%). Dessa forma, podemos concluir que os alunos do Colégio Segismundo Falarz convivem em lugares comuns e vivenciam a mesma região da Cidade, tendo no Hauer um importante ponto de referência dentro da complexa rede de relações sociais que estabelecem com o mundo.

No que se refere ao tipo da moradia dessas famílias, segundo os dados disponibilizados pela SUDE (2008b), 476 alunos, ou seja, 49% do total, moram com suas famílias em residência própria. De acordo com os mesmos dados, 8% das famílias residem em imóvel cedido por terceiros, e 40% delas residem em imóvel alugado, considerando aí que, 3% do total das famílias que responderam ao questionário, não forneceram essa informação.

Com relação à renda das famílias que têm seus filhos na escola, podemos concluir que a grande parte delas, cerca de 93%, integram as classes de rendimento¹ “D” e “E”, as quais possuem rendimento mensal médio de até 6 salários mínimos, sendo que, conforme podemos observar na tabela a seguir, pouco mais de 5% do total das famílias dos 970 alunos do colégio possuem uma renda superior a 5 salários mínimos.

Dos 970 alunos matriculados no colégio, de acordo com a SUDE (2008b) durante o ano de 2008, 129, cerca de 13%, utilizaram o programa do Governo Federal “Bolsa Família”, correspondendo, de maneira geral, àqueles alunos cuja família tem um baixo rendimento mensal, ou que não possuem renda alguma.

¹ De acordo com o IBGE (*apud* OLIVEIRA, 2009), as classes de rendimento são: Classe “A”: Acima de 30 salários mínimos; Classe “B”: De 15 a 30 s.m.; Classe “C”: De 6 a 15 s.m.; classe “D”: De 2 a 6 s.m.; e Classe “E”: Até 2 s.m.

Tabela 3. Rendimento mensal médio das famílias dos estudantes do Colégio Estadual Segismundo Falarz.

Sem renda:	2,6%
Com renda de até 1 salário mínimo:	15,1%
Com renda entre 1 e 3 salários mínimos:	55,2%
Com renda de 3 a 5 salários mínimos:	20,2%
Com renda superior a 5 salários mínimos:	5,5%
Não informaram:	1,3%

Fonte: SUDE (2008).

Elaboração: Autor (2008).

O programa atende famílias em estado de “pobreza”, com renda per capita de até R\$120,00 por mês, ou de extrema pobreza, com renda *per capita* familiar de até R\$60,00 por mês, conforme prevê o decreto no. 5.749, de 12 de abril de 2006. As famílias que participam do programa, dentre as várias obrigações que têm, precisam manter o filho na escola, com pelo menos 85% de frequência. Caso esse requisito não seja cumprido, a família pode ser penalizada através da perda do benefício.

Outra informação interessante para ser anexada à este capítulo, diz respeito à escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos alunos do Colégio Estadual Segismundo Falarz. Como podemos observar através das informações demonstradas pela tabela e pelo gráfico presentes logo em seguida, a grande maioria dos pais dos alunos do colégio não possuem curso superior. 82% do total não ultrapassaram do Ensino Médio, incluindo-se aí os que não o completaram, os que completaram ou não o Ensino Fundamental, e aqueles que declararam ser analfabetos. Podemos constatar também que apenas 5% dos familiares chegaram a completar o Ensino Superior. De certa forma, tais informações acompanham a realidade da maioria das famílias brasileiras, para as quais o curso superior ainda é uma possibilidade não tão próxima.

Tabela 4. Escolaridade dos Pais dos estudantes do Colégio Estadual Segismundo Falarz

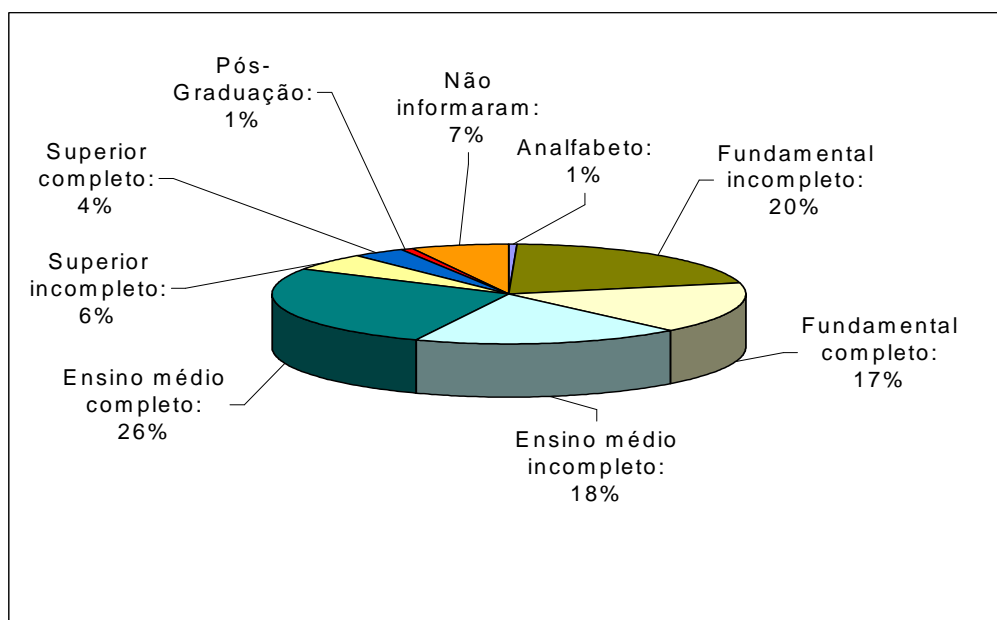
Escolaridade	Da mãe*	Do pai*
Analfabeto:	3	7
Ensino fundamental incompleto:	230	173
Ensino fundamental completo:	160	163
Ensino médio incompleto:	193	157
Ensino médio completo:	252	267
Ensino superior incompleto:	55	52
Ensino superior completo:	28	41
Pós-Graduação:	8	7
Não informaram:	28	103

Fonte: SUDE (2008b).

Elaboração: Autor (2008).

* Os dados informados na tabela são absolutos, e incluem-se aí os responsáveis legais pela tutela do aluno, já que é dessa maneira que os dados são colhidos pela SUDE.

Gráfico 4. Escolaridade dos Pais* dos estudantes do Colégio Estadual Segismundo Falarz



Fonte: SUDE (2008b).

Elaboração: Autor (2008).

* Neste gráfico estão incluídos nos dados, somados, os números de pais, mães e responsáveis legais pela tutela dos alunos.

É evidente que esses dados, de maneira geral, refletem as condições de vida dessas pessoas. É notável, analisando a realidade de nosso país, a necessidade que pessoas, que não possuem uma renda familiar muito alta, tem de trabalhar desde sua juventude, impedindo assim que dediquem maior parte de seu tempo para os estudos, dificultando o acesso à Universidade. É também verificável que o conjunto das relações sociais que envolvem as pessoas, induzem a construção de representações acerca de suas necessidades ou prioridades, que se tornam particulares a cada universo social no qual as pessoas se inserem. As dificuldades impostas pela falta de dinheiro e por uma necessidade de, desde cedo, contribuir com o orçamento familiar, acaba, de certa forma, reproduzindo as condições impostas pelo mundo vivido das pessoas, influenciando de maneira direta em suas decisões.

Diante disso, à título de exemplo apenas, no ano de 2008, das duas turmas de terceiro ano do ensino médio, uma no turno da manhã e outra no turno da noite, cada uma com aproximadamente 35 alunos, apenas um aluno ingressou numa universidade pública, sendo que uma pequena minoria tentou prestar vestibular. Entre os professores, nas reuniões de entrega de notas, para as quais os pais são convidados a frequentar, percebe-se que não é grande o número de familiares que realmente está preocupado e empenhado em direcionar os estudos dos filhos para o ensino superior. Geralmente, a intenção deles é possibilitar que o filho conclua o Ensino Médio, para que o mesmo possa ter os requisitos mínimos exigidos pelas empresas para a contratação de novos funcionários.

Com relação aos alunos, ao perguntarmos sobre o que mais os motiva a frequentar o colégio, a opção preferencial foi pela alternativa “amigos”. Isso demonstra o caráter multifacetado que a escola assume para aqueles que a frequentam, extrapolando sua função básica de transmissora do saber científico, onde a convivência com os amigos configura-se como um dos mais importantes elementos motivadores para o aluno dentro do ambiente escolar.

Esse “estar junto” que a escola proporciona, como um elemento de socialização, contribui de maneira direta no processo de construção das identidades, que pelo fato de serem geradas em um âmbito grupal, são efetivamente identidades sociais, derivadas do processo de tribalização das relações sociais.

A experiência da socialização extrapola os limites impostos pelos muros do colégio. A rua, a praça, a *lan house*, campos de futebol, o terminal de ônibus, dentre outras localizações do bairro, tornam-se também suporte para a partilha de identidade e de representações. O significado que tudo isso têm no âmbito da vida de cada um é o que vai determinar os pontos de referência de sua própria existência.

É isso que será tratado nos próximos capítulos. Mais adiante, efetuiremos uma retomada das bases teóricas, estabelecendo suas conexões com nosso objeto de estudo e com nossa metodologia de trabalho. Também explicitaremos os elementos que justificam nossa opção de leitura da realidade escolar, que é a do “espaço de representação”, entendido aqui como uma síntese entre o mundo material, o mundo social e os significados produzidos pelos atores incluídos nessa realidade.

3. ESCOLA E REPRESENTAÇÃO: UMA BREVE DESCRIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.

Os dois primeiros capítulos que antecedem à esse trataram, respectivamente, das bases teóricas e da caracterização sócio-econômica da comunidade a qual é o foco deste trabalho de pesquisa. A esta altura, torna-se necessário expor de forma sucinta e clara, as peculiaridades e os passos que determinaram as escolhas que fizemos no decorrer do trabalho, para que possamos preparar o terreno para as discussões que serão procedidas a partir de agora.

Desde a elaboração do projeto de pesquisa, podemos afirmar que os objetivos essenciais deste trabalho de pesquisa consistem em analisar os conflitos e o funcionamento da escola a partir da interpretação do mundo social que envolve o cotidiano escolar. Durante as observações originadas da pesquisa empírica efetuada, pudemos constatar que além de abrigar a atividade de ensino, o colégio é um ambiente fértil para o desenvolvimento de outros elementos, que em muito contribuem para a configuração de sua estrutura. Esses, portanto, constituem-se em toda a dinâmica social que ocorre em seu interior.

Outro objetivo reside na necessidade de compreender o papel do lugar, enquanto “*esfera pública*” [...] “*em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais*” (JOVECHELOVITCH, 1995, p. 71). Ou seja, apreender como o espaço social compartilhado pelos grupos que freqüentam a escola pode contribuir para a construção das representações sociais que dão sentido às práticas e comportamentos do cotidiano que se refletem no ambiente escolar.

Para tanto, algumas escolhas tiveram que ser feitas, tanto no que se refere às bases teóricas do trabalho, quanto à metodologia aplicada para a coleta e tratamento das informações relativas à pesquisa de campo. É por essa razão que faremos uma breve descrição acerca das opções que fizemos quanto à base teórica desse trabalho, relacionando alguns pontos principais dela com o objeto de estudo do qual estaremos tratando mais adiante. Além disso, logo em seguida, o leitor encontrará uma essencial descrição da metodologia utilizada durante o trabalho, a fim de que possa ter subsídios que

permitam uma análise efetivamente crítica dos procedimentos adotados durante a pesquisa.

3.1. POR UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA DA ESCOLA

A participação no cotidiano da escola pública nos exige que convivamos com situações bastante diversas. Pelo fato da escola se apresentar, por excelência, como um local de encontro e sobreposição de um sem fim de “geograficidades” e “historicidades” humanas, os participantes dessa realidade, sejam eles os profissionais da educação ou os alunos, deparam-se com conflitos, distanciamentos ou aproximações, com os quais é preciso estar atento.

No manejo dessas situações, a emergência de alguns questionamentos parece tornar-se evidente. Talvez o primeiro deles, seja sobre a função social da escola na determinação de possíveis modelos de realidade e de vivência. A escola, antes de se constituir nesse lugar de partilha de identidade, é um espaço onde se impõem as primeiras noções da “cultura científica”, que permeia as relações sociais no mundo institucionalizado. A relevância disso é algo a ser pensado com muito cuidado, levando-se em consideração as necessidades de um determinado produto social final que este sistema requer.

Esta característica peculiar e contraditória da escola contribuiu imensamente para a definição de nossa temática de trabalho, e Moscovici, de maneira oportuna, nos fornece subsídios para melhor compreendermos essa questão. Como evidenciado nas bases teóricas, as representações estão inseridas em dois diferentes níveis de realidade, o do Universo Consensual e o do Universo Reificado. Por um lado, os atores que compõem a realidade escolar exercem papéis e desenvolvem representações sociais reificadas, ou seja, de acordo com sua posição formal na instituição, seja esta posição professor, aluno ou pedagogo. No entanto, um outro conjunto de representações tem sua gestação no subterrâneo dessas relações. O que acontece nesse subterrâneo é o que caracteriza as representações do chamado Universo Consensual de Moscovici, ou seja, é neste nível do senso comum, das idéias que são partilhadas sem hierarquização das relações, que as representações sociais são geradas.

Na escola, de maneira natural, podemos perceber uma convivência muito íntima entre esses dois níveis de realidade. Ao mesmo tempo em que a atividade escolar impõe papéis aos seus atores, fazendo com que construam idéias e representações reificadas da realidade, um mundo social muito rico, que é um reflexo do ambiente social partilhado dentro e fora da escola, dá forma às relações sociais que se processam dentro dela, oferecendo contornos realmente vivos à estrutura da instituição. Vivos porque são produtos da vida que acontece fora e dentro dos muros da escola, e que não se originam da definição imposta pelo mundo reificado da instituição escolar.

A idéia de considerar a escola como um mecanismo de exclusão ou poda das idéias consensuais do cotidiano, parece ganhar ressonância dentro do ambiente de alguns grupos na escola, sendo que, em muitos casos, os considerados conflitos e sabotagens que ocorrem dentro da escola, como as pichações, problemas de comportamento, desinteresse, entre outros, acabam sendo uma reação a esta aparente imposição do universo reificado da instituição sobre o universo consensual do cotidiano.

Sendo assim, é o cotidiano das pessoas que frequentam o espaço da escola que caracteriza o objeto de interesse desse trabalho de pesquisa. A partir disso, conduzimos nossa atenção às discussões que envolvem uma questão que nos é muito cara, e fala sobre a relação entre os fenômenos conhecidos como coletivos e aqueles conhecidos como individuais.

Para quem vivencia o universo escolar e preocupa-se em melhor compreender a dinâmica de seu funcionamento, percebe claramente que a escola, como outros locais de convivência entre pessoas, é um ambiente fortemente dominado por um certo sentimento de necessidade de inclusão. É neste ponto que verificamos uma tendência explícita de que a construção das identidades individuais se apoia e é um reflexo das estruturas que formam a base das identidades coletivas. Apoiando-se nas considerações de Moscovici sobre essa relação, podemos melhor entender essa questão e traçar conexões mais nítidas entre os elementos componentes da realidade verificável no ambiente escolar. Sob a luz da Psicologia Social, Moscovici aponta para uma dependência extrema entre esses dois mundos, onde o ambiente social no qual inserem-se os indivíduos, ganha uma importância prioritária dentro do processo

de construção das representações, que para ele, são sociais, fruto da experiência cotidiana na vida comunitária.

Neste trabalho, buscou-se explicitar tais representações, com base nesse referencial teórico. A partir de uma geografia essencialmente humana, procurou-se elaborar uma pauta de pesquisa que visa compreender os mecanismos de produção das visões de mundo que convivem e se inscrevem no espaço escolar, a fim de contribuir para a discussão acerca da necessidade da criação de instrumentos práticos que tornem mais efetivo o trabalho do professor de reconhecimento e tratamento das questões que envolvem o ambiente escolar em seu sentido mais amplo. As representações sobre a própria identidade, e sobre a identidade do outro, ocupam o lugar central nas discussões e considerações que poderão ser encontradas nas próximas páginas dessa dissertação.

A maneira como as escolas são capazes, ou não, de reconhecer os elementos que constituem a identidade de sua comunidade, é uma importante questão dentro do processo educativo. Dessa forma, e em ressonância com o que propõem os principais documentos que orientam a educação no país, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo, acreditamos que uma escola preocupada em efetivamente cumprir o seu papel educativo, tem de criar mecanismos para a promoção do reconhecimento e valorização do cotidiano daqueles que a freqüentam, processo para o qual, a Geografia pode dar sua parcela de contribuição.

A valorização da temática do cotidiano vem ganhando uma representatividade cada vez maior na Geografia Cultural, principalmente após a emergência da chamada Geografia Humanista-Cultural, que segundo Holzer (1997, p. 8), deve se entender como uma *“disciplina centrada no estudo da ação e da imaginação humanas e na análise objetiva e subjetiva de seus produtos”*. Além das possibilidades oferecidas pela Geografia Cultural-Humanista, outras tantas ganham corpo. O tratamento das questões que envolvem a vida cotidiana tem sua relevância renovada nos últimos anos, principalmente a partir da inclusão dos estudos sobre representação social na Geografia, por conta das elaborações produzidas por geógrafos que incorporaram a Teoria das Representações Sociais de Moscovici em suas

análises, indicando um possível e novo caminho rumo à uma “Geografia das Representações”.

De acordo com Gil Filho (2005, p. 57),

uma Geografia das Representações é uma Geografia do conhecimento simbólico. Assume as representações sociais como ponto de partida para uma Geografia Cultural do mundo banal, da cultura cotidiana, do universo consensual impactado pelo universo reificado da ciência e da política.

O conceito articulador dessa Geografia é o “espaço de representação”. Como pudemos constatar nas bases teóricas desse trabalho, o espaço de representação é o *locus* da partilha das representações. No entanto, nas suas primeiras ocorrências em estudos científicos, o espaço de representação buscava descrever elementos presentes dentro de uma realidade reificada, ou seja, procurava designar aqueles espaços que eram apropriados pelo mundo da política, através dos monumentos que emprestavam à eles novo sentido (BETTANINI, 1982). Os monumentos presentes em determinados espaços funcionam como elementos de ressemantização dos mesmos, cumprindo com as necessidades impostas por uma nova ordem que se instaura no interior de uma determinada sociedade.

Já dentro da perspectiva de uma ciência que busca tratar do cotidiano, o espaço de representação, como vimos anteriormente, ganha outros contornos. Ao invés do monumento de concreto ou metal, o próprio cotidiano se oferece como tal. A vida comunitária torna-se o elemento que atribui significados aos espaços. O espaço de representação torna-se assim uma faceta da espacialidade humana capaz de constituir-se como síntese entre o mundo material, o mundo social e a esfera dos significados que os atores sociais atribuem às coisas, conforme o esquema a seguir.

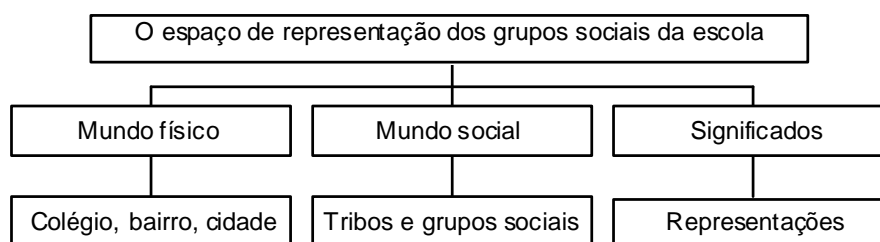


Figura 7. Esquema sobre o espaço de representação dos grupos sociais da escola.

Elaboração: Autor (2009)

A partir dessa idéia é que propomos falar acerca da realidade escolar pelo viés do espaço de representação. A comunidade de pessoas que se insere no ambiente escolar conectada com o Bairro e a Cidade, e as representações de mundo que resultam da sinergia dessa relação, nos oferecem elementos muito interessantes acerca desta realidade. A escola, enquanto espaço de representação, torna-se ponto de referência do mundo cotidiano daqueles que a frequentam, funcionando como um catalisador das identidades e representações, tornando-se não apenas palco, mas também uma estrutura determinante no processo de sua produção e partilha.

O mundo social que envolve o cotidiano da escola expressa-se sob a égide do processo de tribalização das relações sociais. As representações tornam-se assim, com uma efetividade extrema, sociais. Uma nova socialidade pura, utilizando-se das palavras de Michel Maffesoli, é o que oferece os contornos para as relações sociais que dão vida ao cotidiano escolar. Os esportes, a música, a estética, dentre outros elementos, tornam-se os pilares sobre os quais as identidades se apóiam, emprestando ao processo de socialização um sentido que se afasta daqueles ligados às grandes ideologias de transformação do mundo. Os grupos são uma finalidade em si. Os grupos sociais, ou tribos, existem pela simples necessidade de existir. A rua, o terminal de ônibus, a pista de *skate*, o *shopping center* e, é claro, a escola, tornam-se territórios de disputa e/ou convivência dessas tribos. A territorialidade desses lugares, e em particular a da escola, configura-se como um terreno fértil à produção e partilha das identidades e representações que caracterizam este nosso tempo, o “tempo das tribos” (Maffesoli, 2006), e que dele são também, um produto.

Dessa forma, representando a estrutura relacional que tem as referências que contribuem para a interpretação da realidade a qual é a origem dos questionamentos de nosso trabalho, temos a seguir um mapa conceitual de suas bases teóricas e de suas respectivas relações com o objeto de estudo:

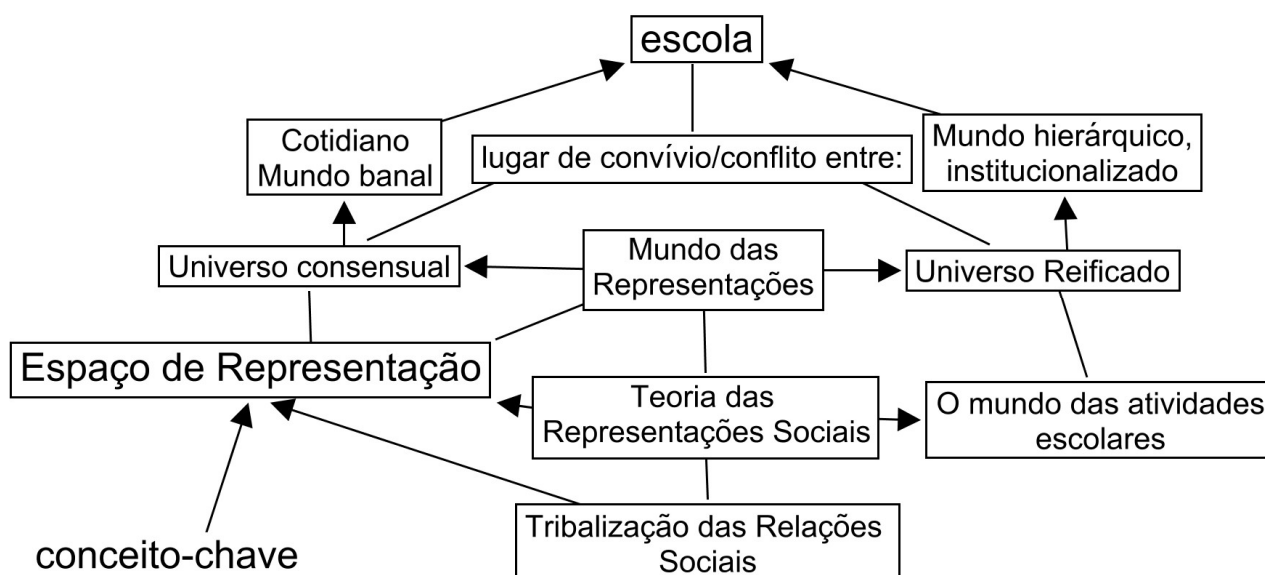


Figura 8. Mapa conceitual das bases teóricas.

Elaboração: Autor (2009)

Este mapa conceitual representa a maneira como foi realizada a articulação entre as várias teorias que nos auxiliaram nesse processo de interpretação da realidade investigada. Em primeiro lugar, a problemática levantada foi a da escola enquanto ambiente de convívio, mas também de conflito, entre os dois universos que compõem a realidade das representações: o universo reificado e o consensual. A atividade da escola se desenvolve em torno desse relacionamento, dessa mediação entre um mundo que é produto das relações banais do cotidiano e outro que é institucionalizado, formal, e que tende a se projetar sobre as representações engendradas do cotidiano das relações sociais que ocorrem na escola. O esquema acima procura demonstrar que a Teoria das Representações sociais, bem como as contribuições de Maffesoli acerca do processo de tribalização das relações sociais, contribuem com nosso esforço de buscar desvendar esse mundo consensual, do qual o

conceito de espaço de representação vai se tornar uma peça-chave, pois exprime o conjunto das relações sociais e dos significados atribuídos à escola que se originam do próprio processo de socialização que se desenvolve entorno dela.

Dessa forma, a Geografia das Representações poderá se constituir em um interessante arcabouço explicativo sobre aquilo que é essencial dentro da escola: a valorização da cultura de sua própria comunidade.

3.2. REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NO TRABALHO DE PESQUISA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2009, p. 1).

Mesmo revisitando um ambiente que é inspiração de muitos questionamentos e investigações para muitos, procurou-se nesse trabalho desenvolver uma reflexão acerca do espaço da escola que estivesse em ressonância com nossas inquietações particulares e também com o referencial de idéias que recolhemos ao longo de nossa breve caminhada através do mundo da ciência. As escolhas metodológicas feitas, sob vários aspectos, determinam a forma como as etapas do trabalho se desenvolverão, e é por essa razão que buscaremos explicitá-las a seguir, a fim de que outros possam melhor compreender o caminho percorrido, e dessa forma entender a como desenvolvemos esta apropriação particular da realidade a qual descrevemos aqui.

Um primeiro ponto a ser levantado refere-se a delimitação dos sujeitos participantes da pesquisa. Ao contrário do que aconteceu no segundo capítulo, onde foram utilizados dados quantitativos relativos ao universo da população do Bairro Hauer e do Colégio Segismundo Falarz, as informações essenciais que se necessitava só seriam possíveis de serem levantadas através da pesquisa qualitativa, entendida aqui como uma metodologia que exige do

pesquisador uma postura de imersão na realidade pesquisada e também como tendo um caráter interpretativo em sua condução.

Dessa forma, foram definidos como os sujeitos da pesquisa, os alunos e profissionais da educação do Colégio Estadual Segismundo Falarz. Foram ouvidos durante a pesquisa empírica, através de questionários ou grupo focais, aproximadamente 150 alunos que cursavam o Ensino Fundamental e o Médio, com idades de 11 até 18 anos. Dos profissionais da educação, ou seja, professores e funcionários, foram colhidos 12 depoimentos, através de entrevistas semi-estruturadas.

De acordo com a configuração qualitativa que este trabalho de pesquisa assume, o número de interlocutores participantes dele esteve condicionado ao chamado “ponto de saturação”, termo que se convencionou usar para denominar o momento onde as informações fornecidas pelos entrevistados passam a se tornar repetitivas, ou quando não fornecem mais pistas para que o pesquisador possa buscar novas fontes ou elementos para sua investigação. Dessa forma, definiu-se como “atingido” o chamado “ponto de saturação”, o momento em que, ao analisarmos o material colhido disponível, foi possível perceber que as informações já eram suficientes para fornecer os subsídios que permitissem empreender uma determinada leitura a respeito das visões de mundo, representações, conflitos e outros dados exigidos.

Um segundo ponto a ser discutido, diz respeito à ambientação do processo de coleta das informações. O fato dos questionários e entrevistas serem realizados dentro do espaço da escola, a nosso ver, é um elemento a ser destacado. Isso porque, os interlocutores da pesquisa, sejam eles os alunos ou professores, tendem a reproduzir através de seu discurso, suas representações reificadas que tem sobre a realidade. Fala-se aquilo que se deve, e não aquilo que se acredita realmente.

Pelo fato do pesquisador exercer dentro da escola a função de professor, pudemos perceber em muitos casos, de forma bastante clara, o que Maffesoli (2006) chamou de “lei do segredo”. De acordo com o referido autor esta é uma característica implícita ao processo de tribalização dos grupos sociais. Ao mesmo tempo em que o grupo tem a função de comunicar esteticamente sua identidade, muito do conteúdo de seu significado é propositadamente “escondido” por seus integrantes. É um elemento de

agregação do grupo. “Guardar o segredo” é uma prova de que o indivíduo está disposto à doar-se pelo grupo.

Um exemplo disso ocorreu durante uma reunião de “grupo focal”. Durante a o encontro alguns alunos tocaram no assunto “pichação”, porém, ao provocar uma discussão mais profunda sobre isso, constatou-se que não havia nada a ser dito, a não ser a idéia de que aquilo era considerado por todos como uma espécie de “vandalismo”. No entanto, ao final da reunião, dois alunos vieram me procurar para falar a respeito. Disseram que não poderiam estar falando na sala sobre isso, mas que informalmente poderiam dar seu depoimento. Eles participavam de uma “*crew*” (grupo) de pichadores, e muitas coisas nos foram ditas sobre a organização e funcionamento dos grupos de *pichadores* e *grafiteiros*, que agiam na escola e fora dela. Apesar disso, acreditamos que as informações coletadas correspondem, com um grau de fidelidade aceitável, às visões de mundo e representações as quais nos são caras, tanto no que se refere às dos alunos quanto também ao depoimento dos professores e funcionários.

Para realizar essa coleta de informações, nos utilizamos de alguns recursos, tais como o questionário estruturado, a metodologia dos grupos focais, as entrevistas semi-estruturadas e a observação participativa.

O questionário estruturado, o qual estava organizado em três blocos de perguntas (ver modelo em anexo), foi aplicado para 132 alunos, somando-se aí estudantes dos níveis fundamental e médio. A primeira parte do questionário, com duas questões de múltipla escolha, contava com uma questão referente ao local de residência do aluno, a qual foi suprimida em nossas análises devido à disponibilidade de dados mais completos contidos na ficha cadastral do aluno, a qual nos foi enviada pela SUDE juntamente com as informações relativas à caracterização sócio-econômica empreendida no segundo capítulo. A segunda questão desta primeira parte buscava fazer com que aluno explicitasse a sua relação afetiva com a escola, disponibilizando um espaço para que pudesse relatar as razões que fazem com que ele goste ou não do colégio onde estuda.

Optou-se em configurar a segunda parte do questionário através de um sistema de alternativas onde o aluno pudesse enumerar sua resposta de acordo com o grau de prioridade de cada alternativa. Ou seja, na questão “3”

por exemplo, se o que mais motiva o aluno a frequentar o colégio fosse o “estudo”, ele marcaria nesta alternativa o número “1”, e se os “amigos” corresponderem o segundo elemento mais motivador, o aluno marcaria nesta alternativa o número “2”, e assim sucessivamente. Dessa forma, observando as prioridades que cada um definiu para cada alternativa, tornou-se possível proceder outras análises além daquelas que seriam feitas observando apenas a seleção de uma das alternativas.

A terceira parte do questionário continha questões onde os alunos puderam relatar informações referentes ao processo de socialização que ocorre na escola, sugerindo que o aluno fornecesse elementos e pistas acerca, principalmente, das representações sociais sobre si mesmo e a escola, e também do processo de tribalização das relações sociais, a fim de que se tornassem evidentes informações que seriam utilizadas como pontos de partida para a efetuação da segunda parte do trabalho de coleta de informações sobre alunos, que foi a realização de reuniões utilizando-se da metodologia dos “grupos focais”.

De acordo com May (2004), a metodologia dos grupos focais é uma ferramenta dinâmica para a coleta de informações em pesquisas qualitativas.

Como a maior parte das nossas vidas são passadas em interação com os outros, não é nenhuma surpresa que elas sejam modificadas de acordo com a situação social na qual nos encontramos. Por essa razão, as entrevistas de grupo podem prover uma compreensão valiosa tanto das relações sociais em geral como do exame dos processos e das dinâmicas sociais em particular (MAY, 2004, p. 89).

A utilização da metodologia dos grupos focais tende a quebrar um pouco a relação entrevistado/entrevistador. Isso ocorre porque é comum que após uma provocação inicial, os participantes do grupo realizem questionamentos entre si acerca do seu discurso, evidenciando os conflitos e contradições do grupo e fazendo com que a conversa flua naturalmente, com um mínimo de interferência do pesquisador.

Durante a pesquisa empírica foram realizadas 9 reuniões de grupos focais. De modo geral, cada grupo focal contou com a participação de 15 integrantes em média. Procurando quebrar com o estigma da figura do professor e desvincular o momento da realização da reunião com a situação de

“aula”, buscou-se realizar essas reuniões em horários que não fossem aqueles em que estivéssemos em aula com os alunos. Optamos por essa sistemática para diminuir a influência do rigor que uma aula naturalmente contém, além do mais, para minimizar a ocorrência de representações reificadas da realidade, o que de certa forma camuflaria as idéias emergidas do cotidiano vivido pelos interlocutores da pesquisa. Os grupos focais foram realizados com pessoas que estudavam na mesma “turma”, fazendo que, dessa forma, o fator timidez pudesse ser mais facilmente superado, possibilitando, ao menos em tese, que as pessoas ficassem mais à vontade para falar sobre os temas provocados pelo pesquisador.

No que diz respeito à coleta de dados efetuada com os professores e funcionários do colégio, nos utilizamos da metodologia das entrevistas semi-estruturadas, que nas palavras de May (2004, p. 86), corresponde a uma metodologia onde *“as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade.”*

Em outras palavras, a entrevista semi-estruturada situa-se num ponto intermediário entre os métodos estruturados e os de caráter aberto. Ao mesmo tempo que permite ao entrevistador especular sobre questões as quais o entrevistado tocou ocasionalmente, o que empresta à metodologia um caráter menos rigoroso, a metodologia da entrevista semi-estruturada ainda possibilita que o pesquisador efetue comparações e relações entre os depoimentos colhidos.

Os elementos que foram incorporados ao trabalho através das entrevistas com os educadores, reúnem-se em torno de um pilar central, que era a representação que os professores e funcionários do colégio têm acerca da identidade que alunos que frequentam a escola compartilham. Dentro dessa questão, procurou-se coletar a impressão dessas pessoas sobre os anseios que os alunos têm, os problemas que enfrentam, a maneira como lidam com os problemas, como percebem a escola, o papel que a escola tem em suas vidas, qual a postura dos alunos dentro e fora da escola, dentre outras questões.

Com relação a esse grupo de entrevistados (professores e funcionários), foi possível perceber que grande parte de suas declarações carregam um conteúdo que deriva de sua função dentro da instituição escolar. Isso se deve,

de forma totalmente natural, à conjuntura a qual a pessoa forneceu seu depoimento, que era na posição de profissional da educação. É por essa razão que atuamos sobre a premissa de que as considerações colhidas nessas circunstâncias, mais do que a posição pessoal do entrevistado, representam a idéia que lhe é emprestada pelo papel o qual ele desenvolve dentro da instituição.

É por conta dessas circunstâncias que atribuímos à metodologia da observação participante, uma importância capital dentro do processo de coleta de dados durante a pesquisa empírica desse trabalho.

A observação participante diz respeito ao engajamento na cena social, experienciando e procurando entendê-la e explicá-la. O pesquisador é o meio através do qual isso acontece. Escutando e vivenciando, as impressões são formadas e as teorias consideradas, refletidas, desenvolvidas e modificadas. A observação participante não é um método fácil de utilizar ou analisar, mas a despeito dos argumentos dos seus críticos, é um estudo disciplinado e sistemático que, se bem realizado, auxilia muito no entendimento das ações humanas e traz consigo novas maneiras de ver o mundo social. (MAY, 2004, p. 101).

Esta metodologia, ao mesmo tempo que possibilita um contato mais efetivo do pesquisador com a realidade pesquisada, possui algumas peculiaridades que merecem nossa reflexão. De acordo com May (2004), muitos pesquisadores levantaram a discussão em torno da qualidade das informações obtidas e das interferências provocadas pelo observador sobre o ambiente investigado.

A crença na obtenção de dados totalmente puros, ao que parece, se mostra como uma atitude totalmente equivocada. A observação participante, assim como toda metodologia qualitativa, consiste num processo interpretativo da realidade, o que por essa razão, traz consigo uma carga considerável de subjetividade. Além do mais, a presença do pesquisador em um ambiente que não lhe é familiar, e ainda, o próprio investigador não sendo familiar àqueles que usualmente frequentam o referido ambiente, tende a desestabilizar a configuração da rotina que comumente se apresenta em determinada realidade.

O fato de não nos constituirmos como um elemento exógeno à realidade do Colégio Estadual Segismundo Falarz, já que há três anos exercemos a

função de Professor de Geografia no referido estabelecimento, minimiza esta questão, mas nos remete à uma reflexão a respeito de outro problema: o envolvimento afetivo e profissional com a realidade pesquisada pode induzir o pesquisador a efetuar conclusões precipitadas ou imparciais da realidade pesquisada. Além disso, a natureza da função exercida pelo pesquisador no ambiente de investigação, pode provocar juízos de valor equivocados ou carregados de extrema institucionalização.

Um equilíbrio entre envolvimento e distanciamento afetivo é exigido daquele pesquisador que opta em se utilizar da metodologia da observação participante. Um certo nível de envolvimento pode ser interessante nos momentos de abstrair com mais sensibilidade a realidade pesquisada, e uma certa dose de distanciamento é bem vinda, principalmente, na hora de analisar as informações, a fim de conferir maior imparcialidade ao processo da pesquisa.

Dentro das circunstâncias desta pesquisa, a metodologia da observação participante se apresentou como uma ferramenta impossível de ter o seu uso ignorado. O simples fato de conviver no ambiente da pesquisa diariamente nos indica situações que nos provocam e motivam. Pode-se afirmar que a observação participante foi o recurso que alimentou de questionamentos o projeto da pesquisa, funcionando como o primeiro instrumento gerador das inquietações inspiradoras da problemática de estudo deste trabalho. Além de se constituir como o “pontapé” inicial do trabalho, contribuiu também para, de maneira responsável, incrementar elementos à análise dos dados colhidos pelos questionários, grupos focais e entrevistas, promovendo uma certa articulação entre as várias metodologias utilizadas na pesquisa.

A definição e a sedimentação das bases teóricas que orientam o trabalho constituem-se no fundamento atenuador de possíveis complicações sugeridas pela escolha da metodologia. Através da busca de um entendimento claro dessas bases teóricas, procuramos proceder as análises necessárias de maneira ponderada e responsável. É o que no próximo capítulo será mostrado.

4. ESPAÇO E COTIDIANO DA ESCOLA

O que efetivamente define aquilo que somos? Responder a essa pergunta, tem se mostrado uma tarefa árdua atualmente. Vivemos num tempo onde a complexidade do ambiente que nos cerca nos retira do centro referencial de nossos sistemas de crença e identidade. A identidade, que compartilhamos com aqueles que nos são próximos, adquire um caráter que também é complexo e multifacetado. As possibilidades de contato que nos são oferecidas através de um elenco sem fim de canais e tecnologias, nos permitem incorporar elementos à nossa identidade que extrapolam a simples materialidade do local ou os aspectos concernentes à cultura de nossos antepassados. Estamos expostos a um aparente caos, que orienta a construção de um novo padrão de socialidade, determinante no processo de construção das representações que, além de permitir que ordenemos o mundo em nossas mentes, permitem também que desenvolvamos ferramentas práticas de intervenção no mundo.

A escola trabalha com pessoas, e por esta razão, não está alheia às mudanças que se processam na sociedade, muito pelo contrário, assim como qualquer outro ambiente de convívio social, ela é um reflexo dessas transformações. A incompreensão dessa peculiaridade poderá acentuar ainda mais os conflitos que ocorrem nela.

Como afirma Enguita (*apud* GÓMEZ, p. 19),

A escola é um cenário permanente de conflitos. O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer.

Visualizar o processo de ensino e aprendizagem desvinculado da ambientação que envolve as atividades que se desenvolvem na escola é uma maneira equivocada de compreender toda a questão. Uma instituição escolar preocupada com a dinâmica toda que envolve seu funcionamento, não deve deixar de pensar em ferramentas que tenham a intenção de identificar, valorizar e permitir o diálogo entre as várias identidades que compõem o universo da escola. Dessa forma poderemos construir um ambiente mais

democrático de troca de idéias e de reconhecimento das perspectivas de cada frequentador do espaço escolar, permitindo-se assim minimizar os efeitos de tais conflitos.

Dessa forma, este capítulo fala de algumas questões que nos são caras. Estarão expostos aqui elementos que ilustram a maneira como os alunos do Colégio Estadual Segismundo Falarz compreendem sua própria identidade, ou seja, como elaboram representações acerca de si mesmos. Além disso, se buscará nas entrevistas feitas com os professores, aspectos relativos às representações que estes tem acerca dos seus alunos, com a finalidade de melhor compreender a maneira com esta nova e complexa socialidade é percebida pelos profissionais da escola.

Por fim, será evidenciada a Geografia que envolve e é determinante nesse processo. Analisando a sinergia entre as pessoas e o ambiente em que frequentam, materializada na idéia do espaço de representação como uma síntese dos mundos material e simbólico, buscaremos desenvolver um discurso que visa ser capaz trazer à luz do debate científico, um maior envolvimento da Geografia no processo de compreensão da realidade escolar em seu sentido mais amplo, que extrapola os seus muros e vê seu próprio reflexo no cotidiano compartilhado por todos que a frequentam.

4.1. OS ALUNOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O LUGAR E O PAPEL DA ESCOLA EM SEU COTIDIANO

Neste ponto, gostaríamos de evidenciar inicialmente, a dimensão que a escola e os estudos ganham dentro do cotidiano dos alunos que frequentam o Colégio Estadual Segismundo Falarz, através da análise dos materiais colhidos por meio dos questionários estruturados.

Ao perguntarmos para os alunos sobre o que seria necessário fazer ou ter para que eles obtivessem “sucesso” em suas vidas, como primeira opção, a ampla maioria dos alunos marcou a alternativa “ter estudo”. Verificando o quadro abaixo, que demonstra a quantidade de alunos que definiram uma posição dentro de uma sequência de ordem de prioridade para cada alternativa proposta, podemos perceber que dos 133 alunos entrevistados, 78 definiram o estudo como prioridade para “se dar bem” na vida. Além do estudo, a ajuda

familiar, e um bom emprego também aparecem entre as opções mais marcadas.

Tabela 5. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: *“Para se dar bem na vida, o que é mais importante?”*

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	6ª opção	7ª opção
Ajuda familiar	24	25	23	21	23	11	0
Bons amigos	2	12	23	27	32	24	0
Ter dinheiro	9	11	19	20	22	40	2
Ter estudo	78	23	10	10	6	4	0
Trabalhar bastante	3	15	31	28	20	24	1
Ter um bom emprego	11	42	30	20	18	9	0
Outro	4	0	0	0	0	1	9

Fonte: Trabalho de Campo, 2008.

Organização: Autor, 2009.

É comum, entretanto, verificarmos em discursos dentro do ambiente escolar, em especial por parte dos professores, a idéia de que predomina uma certa descrença e um descomprometimento por parte dos alunos com relação aos seus estudos. As respostas que os alunos deram em parte poderiam ser entendidas como uma representação reificada da realidade, produzida pela própria situação do aluno dentro do ambiente formal da escola. No entanto, podemos perceber que uma dedicação maior com os afazeres escolares não existe, num sentido geral, pela falta de uma real noção da dimensão mais ampla que os estudos adquirem na vida de todos. Poderíamos chamar isso de motivação ou perspectiva, e a escola, no sentido geral, não reserva, da maneira como deveria, momentos para efetuar uma reflexão mais acentuada sobre a questão.

A falta de incentivo e cobrança dos pais, que em sua maioria não possuem curso superior ou instrução acadêmica, como vimos anteriormente em outro capítulo, pode ser um dos elementos que faz com que os alunos supostamente não tenham tal “cultura” de dedicação aos estudos como alguns professores evidenciam. A escola, dessa forma, tem uma parcela muito grande de responsabilidade sobre tal questão. Compreendendo melhor a realidade do aluno, ela pode desenvolver ferramentas mais eficientes de motivação e cobrança (avaliação), fazendo com que desperte nos alunos um sentido em frequentar a escola mais próximo de sua realidade, permitindo-se assim que o ambiente escolar cumpra com mais eficácia um de seus principais papéis, que é o da transmissão do conhecimento científico.

Para os alunos, de acordo com o questionário que lhes foi oferecido, para a educação se tornar melhor, é necessário, como prioridade, ter alunos mais dedicados. Isso nos chamou muito a atenção. Dos 133 entrevistados, 72 marcaram como primeira opção de resposta esta alternativa, sendo que outros 30 a marcaram como segunda opção. Isso evidencia a consciência por parte dos alunos com relação à sua própria falta de dedicação em seus estudos. Isso vem corroborar com o que citamos logo acima.

Os alunos também identificaram como necessidades da escola, professores mais capacitados e maior ajuda do governo. É compreensível que às vezes o simples fato de um professor exercer um pouco mais de cobrança em suas aulas, ou ter um comportamento mais formal, pode se tornar em um motivo para que seja chamado de “professor ruim” ou “chato”. No entanto, é reconhecido o fato que a desvalorização do profissional no âmbito da sociedade, o excessivo número de aulas, o descontentamento quanto à questões políticas e/ou práticas de sua atividade, entre outros fatores, tornam-se, infelizmente, elementos que não permitem uma dedicação exclusiva e integral dos professores ao trabalho, um acúmulo muito grande de tarefas, falta de tempo para preparar suas aulas, ou até mesmo, impossibilidade de se aperfeiçoar em cursos de capacitação ou pós-graduação.

O que nos chamou atenção nessa questão, foi verificar que para alunos de idade mais inferior, que estão cursando o Ensino Fundamental, a “maior participação dos pais”, foi uma alternativa colocada em uma ordem de prioridade anterior a “melhores instalações nas escolas”. É provável que com

as melhorias promovidas no espaço físico da escola no último ano, com a instalação de laboratório de informática, aparelhos de televisão com recurso multimídia nas salas, construção de quadra coberta, dentre outras, os alunos acabaram não levantando a questão de que a melhora nas instalações do colégio seja uma prioridade para melhorar sua educação, ponto que há tempos vem sendo discutido na mídia ou outros ambientes, como sendo um dos grandes problemas da educação no país. É verificável também que nesta idade, de 11 à 14 anos, os pais ainda possuem uma importância muito grande no processo de acompanhamento das atividades que os filhos desenvolvem, fato percebido também pelo alunos.

Tabela 6. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: *“O que é preciso para que a educação possa melhorar?”*

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	6ª opção
Melhores professores	19	31	19	19	31	0
Alunos mais dedicados	72	30	13	10	4	0
Melhores instalações	11	13	28	37	30	1
Maior participação dos pais	9	23	31	27	30	1
Mais ajuda do governo	21	34	29	27	14	1
Outro	1	0	1	0	0	12

Fonte: Trabalho de Campo, 2008.

Organização: Autor, 2009.

A ampla maioria dos alunos, exatamente 89 dos 133 alunos entrevistados em nosso questionário, afirmaram que gostam de estudar no Colégio Segismundo Falarz. 33 afirmaram que gostam “um pouco” e apenas 8 alunos afirmaram que não gostam de estudar no colégio. Quatro alunos não responderam a essa questão.

Vários motivos foram apontados pelos alunos para tal resultado. Os estudantes afirmaram que gostam da escola por conta da localização, que é próximo da residência, por estar reformado, por possuir bons professores, e por fazer muito tempo que estudam nele e já se acostumaram com o ambiente do colégio. No entanto, e principalmente entre os alunos do Ensino Médio, os amigos são o principal motivo que faz com que eles gostem do colégio. Os amigos “são legais”, eles “estudam no colégio”, ou “encontrei amigos aqui”, são alguns dos termos utilizados pelos alunos.

Dos que gostam “um pouco”, ou “não gostam” de estudar no colégio, as principais razões apontadas foram que o “colégio possui muitas regras”, “é rígido demais”, “tem professores chatos”, “professores sem qualificação”, “que não gostam da cor do uniforme”, dentre outros. Alguns ainda relataram o fato do colégio possuir muitos alunos arruaceiros e “briguentos”, o que dá ao colégio uma “má fama”.

Uma das funções exercidas pelos círculos de amizade dentro do colégio, é a de criar elementos que aproximam os alunos da escola, tornando-a um elemento de identificação do aluno, já que este acaba se sentindo pertencente ao grupo social que frequenta o colégio. Corroborando com esta afirmação, analisemos o quadro à seguir, que nos mostra os principais elementos que motivam os alunos a frequentar o ambiente do Colégio Estadual Segismundo Falarz.

Tabela 7. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: “O que mais motiva você a frequentar o colégio?”

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção
Professores	10	36	62	13	5
Instalações	0	20	8	90	2
Amigos	63	40	19	11	0
Estudo	60	37	25	8	2
Outro	2	6	0	1	21

Fonte: Trabalho de Campo, 2008.

Organização: Autor, 2009.

Os dois principais elementos motivadores para os alunos frequentarem o colégio, são os “amigos” e o “estudo”. Por mais que o “estudo” seja considerado o principal aspecto ou atividade de uma escola, são os “amigos” que configuram-se no elemento que mais os motiva a frequentá-la. Isso evidencia um caráter da escola que é muito bem destacado por Gómez (2000), onde se concebe que ela é constituída por uma trama extremamente complexa de relações sociais e que, sendo por excelência um local de convívio e de troca de idéias e representações, é um importante elemento provocador da socialização dos indivíduos. É um ambiente que, além de proporcionar o terreno para a transmissão do conhecimento científico, é também o palco determinante no processo de construção das próprias identidades culturais que compartilhamos com nossos pares. Dessa forma, o significado atribuído à escola, pelos vários grupos que a frequentam, ganha dimensões que extrapolam aquelas propostas pelo conjunto das representações reificadas acerca da realidade escolar. A escola torna-se o lugar da reunião, um espaço de representação que é ressignificado pelo cotidiano vivido em seu interior.

Admitir essa "outra espacialidade" presente no ambiente escolar é trabalhar em prol de um esforço efetivo para ampliar os horizontes de entendimento de sua dinâmica. A partir de agora, resgataremos algumas considerações proferidas pelos profissionais que trabalham com a educação na escola, sobre os alunos que a frequentam.

4.2. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA IDENTIDADE DE SEU ALUNO

Existem nas escolas mulheres e homens que tratam de modificar as instituições educativas em que trabalham. Para que essas modificações tenham efeito duradouro, é necessário vincular tais atos a uma série de análises das relações entre a escolaridade e a dinâmica de classe social, raça e sexo que organiza nossa sociedade (APPLE, *apud* GÓMEZ, 2000, p. 20).

A citação acima evidencia uma preocupação que, de certa forma, constitui-se no pilar central dos questionamentos desenvolvidos nesse trabalho. A recusa, por parte do professor, em aceitar as condições degradantes que muitos permitem que a escola tenha em nosso país, nasce da reflexão e do

desejo de tornar o trabalho na escola uma atividade efetivamente livre. Neste caso, a liberdade do trabalho do professor emerge no momento em que ele opta em praticar certa “*ética da rebeldia*”, que lhe fornecerá as ferramentas necessárias para que diga “*não*” às práticas e comportamentos comodistas que fazem com que todos acreditem que tal situação não pode ser melhorada.

Dessa inquietação é que surgiu a necessidade de promovermos uma reflexão acerca das representações que professores do Colégio Segismundo Falarz tem sobre a dinâmica dos grupos, da vida social e da identidade cultural de seus alunos. A fim de balizar tais reflexões, relembramos nesse momento as considerações de Moscovici a respeito da natureza das representações. Este autor parte do princípio de que as representações sociais trafegam em campo de lutas de duas dimensões da realidade: a do Universo Consensual e a do Universo Reificado. A escola é por excelência um local onde esses dois universos, que compõem a realidade própria das representações, se manifestam de maneira evidente. Ela é o local onde o mundo das idéias consensuais geradas pela experiência social no cotidiano é impactado pela sobreposição das representações reificadas sobre o mundo, características do mundo hierarquizado da instituição escolar. Nesse mundo, as idéias e representações são um produto da situação que cada ator social ocupa dentro da estrutura da organização. A partir disso, entendemos aqui que as representações geradas pelos professores acerca dos seus alunos são, genuinamente, expressões da sua condição e do seu papel que desempenham na instituição, que são elementos que se sobrepuseram às representações do senso comum que cada professor carrega consigo sobre a escola e os alunos que a frequentam.

Muitas questões foram levantadas pelos professores durante a pesquisa empírica, que se deu através de entrevistas semi-estruturadas, como afirmamos anteriormente. Alguns professores preferiram dar seu depoimento por escrito, através de um texto livre que buscasse tratar dos assuntos que lhes encaminhamos. Optou-se, com a finalidade de otimizar a apresentação das informações colhidas, destacar os discursos dos professores através de uma formatação diferente (com um leve recuo e com letra em estilo *itálico*), segregando-os visualmente do restante do texto, isso para que possamos

facilmente perceber e diferenciar aquilo que literalmente foi dito por eles, daquilo que é uma construção analítica feita por nós.

Quando provocados a falar sobre a identidade dos alunos que frequentam o colégio, os professores relataram muitas coisas interessantes. Seleccionamos a seguir alguns depoimentos:

A clientela do Colégio Segismundo Falarz é composta por diferentes realidades, bons alunos interessados, comprometidos, assíduos bem como por alunos desinteressados que não cumprem com seus deveres, faltosos. (Pedagoga, há 3 anos trabalha no colégio)

Poucas pessoas estão realmente comprometidas com o ensino nível médio. Querem ser aprovadas independente do conteúdo. Desinteresse, força de vontade nula, indisciplina. Falta tanto interesse dos pais como dos filhos. Tudo que é de graça não tem valor. (Professora, há 20 anos trabalha no colégio)

Foi possível perceber durante a pesquisa empírica realizada, e os discursos acima ilustram um pouco isso, que o desinteresse dos alunos é um elemento que preocupa e perturba consideravelmente os professores. Existe um consenso de que este é o principal problema da escola, e que inviabiliza o avanço dos resultados obtidos pela prática pedagógica. No entanto, como afirma uma das secretárias, que há 10 anos trabalha no estabelecimento, depois de constatar que muitos problemas são enfrentados na escola, diz que:

Por outro lado não podemos deixar de observar aqueles que encontram afinidades com a comunidade escolar, apresentando assim interesses em cada vez participar nas atividades, criando um vínculo muito positivo entre a escola e família.

O que pudemos constatar através da observação das atividades que se desenvolvem na escola, e através dos discursos dos professores, é que quando a família dos alunos participa da vida escolar do filho, ele tende a mostrar um interesse maior com os estudos, correspondendo de forma mais

adequada às expectativas geradas por todos que coordenam as atividades escolares. Aliás, um dos elementos mais problemáticos levantados pelos professores a respeito das dificuldades que enfrentam na escola está ligado às questões que envolvem a família do aluno.

Na nossa escola temos uma boa clientela mas como toda escola com seus problemas, principalmente no quesito da participação dos pais, esses infelizmente na sua maioria são omissos (Bibliotecária, há 10 anos trabalha no colégio).

Quanto as famílias da mesma forma. Como os alunos temos famílias compromissadas, bem estruturadas, também temos pais que nunca comparecem mesmo sendo convocados várias vezes sem preocupação alguma no acompanhamento da vida escolar do filho (Pedagoga, há 3 anos trabalha no colégio).

Esses professores destacam a falta de participação dos pais nas atividades propostas pela escola, o que evidencia, em muitos casos, as dificuldades que muitas famílias dos alunos enfrentam. Não deixando de reconhecer a negligência de algumas famílias, é comum, por exemplo, existirem pais e/ou responsáveis que trabalham o dia todo e os filhos ficam todo esse tempo em casa sozinhos, ou na rua. É o que comenta também uma professora:

São de famílias onde ambos os responsáveis (pai/padrasto, mãe/madrasta) trabalham. Quando tem irmãos os mais velhos tem a responsabilidade de cuidar dos mais novos, se não os tem, ficam por conta da própria responsabilidade, ou seja o dia todo sozinhos sem a orientação de um adulto (Professora, há 2 anos trabalha no colégio).

Esses casos, que não são poucos, além de acentuar esse problema de falta de participação dos pais na vida escolar do aluno, podem favorecer o envolvimento do jovem com atividades que, muitas vezes, podem fugir de seu controle, como as drogas ou a criminalidade. Talvez esses sejam alguns dos

fatores que fazem com que os professores assumam uma postura extremamente crítica com relação às famílias do colégio:

Existem pais que vêem a escola como um depósito de crianças, não dando a devida importância no desenvolvimento de seu filho, deixando de lado as chamadas para solucionar assuntos referentes a educação e sua formação; pais com falta de estrutura para ajudar a escola na solução de assuntos relacionados a seu filho; ainda existem pais e ou responsáveis que não desenvolveram ou cresceram na sua forma de pensar ou agir e condenam muitas vezes o ambiente escolar, acreditando ser ela a única responsável pela educação de seu filho (Secretária, 10 anos de colégio).

É notório em qualquer comunidade escolar os pais matricularem seus filhos no estabelecimento de ensino e por questão de comodidade não tomar conhecimento dos atos de seus progenitores... Acreditam na completa e total responsabilidade de seus pupilos sem mesmo transmitir-lhes esta responsabilidade. Os problemas passam a ser divididos somente com a escola ficando os pais e familiares isentos e totalmente livres para cobrar da escola o sucesso do filho (Professor, há 5 anos trabalha no colégio).

Esses profissionais destacam uma interessante peculiaridade identificada por eles sobre maneira como algumas famílias vêem a própria função da escola. Muitas famílias tendem a acreditar que a escola é que é a instituição responsável em ensinar as chamadas “boas maneiras” ou regras de convivência social, basilares para o bom relacionamento com os outros. Sobre isso, outra professora, afirma que

Receber informações sobre os pais, os alunos e a comunidade é fácil, basta fazer uma pesquisa e constata-se exatamente o que já se sabe, mas o que realmente não compreende-se é como lidar com esses conflitos. É necessário não esquecer que a função da escola não é modificar hábitos culturais e nem ensinar aos alunos como enfrentar os

problemas ou inculcar objetivos nos jovens (embora muitas vezes isso aconteça) e sim utilizar essas informações para facilitar o acesso ao conhecimento do aluno e, então, ele que o utilize como sua família lhe ensinou!

Sobre esse assunto, gostaríamos de destacar o que Gómez (2000, p. 22) falou a respeito da função educativa da escola na sociedade contemporânea. Segundo ele, essa função

Deve-se concretizar em dois eixos complementares de intervenção: Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade; e provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola.

É evidente que a função da escola também é de promover a discussão das chamadas “pautas de conduta” que são compartilhadas por aqueles que frequentam a escola. A escola, no seu sentido mais amplo, ao se mostrar preocupada com sua dinâmica e funcionamento e em atender às expectativas de sua função, nunca poderá desconsiderar o que o autor chama de “vida paralela e anterior à escola”. Esse é um elemento que de maneira decisiva interfere na organização do espaço escolar. O que foi possível verificar durante a pesquisa empírica, foi o fato do professor não sentir o suporte da família dentro desse processo. Os professores deixam transparecer esse abandono que sentem das famílias, o que acaba sobrecarregando ainda mais sua função dentro da escola. Já os alunos, ao perceberem o distanciamento dos familiares, tendem a procurar, em outros modelos, padrões de conduta que orientem sua prática social.

Sobre o envolvimento dos professores com as realidades dos alunos, gostaríamos de destacar alguns fragmentos de discursos dos professores:

Muitas vezes dados importantes sobre a comunidade escolar são negligenciados por esses representantes que nem sempre sabem o que fazer com informações sobre os objetivos, as perspectivas ou a “cultura”

predominante da comunidade escolar (Professora, há 8 anos trabalha no colégio).

Muitos professores acabam aderindo a essa imagem que a sociedade “em geral” faz da escola. Muitos esquecem, se recusam e principalmente são limitados pelo próprio funcionamento da escola em criticar, analisar a estrutura escolar e conseqüentemente não dinamizam coletivamente seu trabalho, nem pensam a escola numa conjuntura mais ampla. (Professora, há 3 anos trabalha no colégio)

Por mais envolvidos que os educadores estejam com a realidade da comunidade escolar, são praticamente inexistentes momentos de reflexão e debate sobre questões abrangentes a respeito da educação, onde fosse possível pensar e definir estratégias para identificar os problemas e estabelecer alternativas ou soluções para eles. O excessivo número de aulas e o acúmulo de tarefas, ou até mesmo a falta de motivação, podem ser alguns dos elementos que dificultam essas reflexões dentro da escola. É como o comentário a seguir ilustra:

Atualmente os objetivos dos alunos são imediatistas e materialistas exatamente como é de toda sociedade e também dos professores – que muitas vezes querem reprovar seus alunos e não aceitam reprovações dos seus filhos. As perspectivas e os enfrentamentos dos problemas, de uma maneira geral, são também parecidos e quanto a questão cultural, tanto os pais, os professores e os alunos assistem aos mesmos programas de TV, interagem com as mesmas mídias, conhecem os mesmos lugares e repassam os mesmos valores, hábitos alimentares, etc. A diferença primordial neste contexto é que existe gerações diferentes, a escola se assusta com as mudanças que a sociedade propõe pois é incômodo esse momento de transição sem conflito, embora em casa os professores mudem seus hábitos para acompanhar seus filhos, mas na escola isso dá trabalho. (Professora, há 8 anos trabalha no colégio).

Outra característica ressaltada pelos professores acerca do cotidiano vivido pelos alunos, diz respeito à renda de suas famílias. Por ser baixa em muitos casos, faz com que muitos alunos procurem um emprego durante o período em que não estão na escola, visando ajudar no orçamento da casa. Há certos casos também, em que a própria família exige isso do adolescente ou jovem, fazendo com que seu tempo de dedicação para os estudos seja tomado por essa atividade. É o que destacam os professores:

Vários de nossos alunos estudam e trabalham para ajudar nas despesas da casa (Pedagoga, há 3 anos trabalha no colégio).

De maneira geral, os alunos e pais ou responsáveis parecem encontrar no desempenho escolar, ainda que seja um desempenho mediano, um meio de realização profissional. Há um número considerável da comunidade escolar que entende o trabalho como prioridade em relação ao estudo, demonstrando que o papel da escola não é exatamente o da realização pessoal. Não se pode dizer que há uma quantidade expressiva de pais que acompanham de perto o desenvolvimento escolar do filho ou responsável, bastando vê-lo terminar o ensino médio. Em termos pedagógicos, a comunidade local enfrenta a necessidade de ter que dividir, desde que possível, o trabalho e o estudo. Isso acaba se tornando um problema, pois não é incomum alunos que desistem da escola para trabalhar ou que, ao priorizar o emprego, se desestimulam a estudar apresentando baixo rendimento escolar. Os professores, por sua vez, precisam enfrentar com cuidado e sensibilidade as dificuldades de seus alunos em aliar trabalho e escola (Professora, há 3 anos que trabalha no colégio).

Além desses “problemas” levantados pelos professores através de seus depoimentos, algumas passagens do discurso dos professores contribuíram muito para a construção de um panorama geral das representações que eles têm a respeito de seus alunos. Como este trabalho se dedica também a resgatar o mundo social que envolve e determina as atividades escolares, as seguintes declarações nos chamaram muito a atenção:

Em conversa com os alunos percebi que há um ponto em comum entre todos eles, independente de família, religião, grupo onde estão incluídos, individualmente, há uma grande necessidade de atenção. Expressam com palavras e gestos simples essa carência que sentem e muitas vezes não damos atenção e dificultamos o convívio, causando mais problemas (Professora, há 2 anos trabalha no colégio).

Na escola organizam-se em grupos de afinidades, interesse pelo estudo, gosto musical, habilidade em jogos eletrônicos e outros, e sendo bem realista, também há os que se integram em um grupo pela simples necessidade de aceitação, mesmo que esta aceitação lhes custe infringir regras e normas da escola. Em grupo eles são fortes, sozinhos continuam frágeis e acuados, afinal são crianças ou adolescentes procurando seu lugar no mundo. (Professora, há 2 anos trabalha no colégio).

Na sua grande maioria, vem de um ambiente familiar desestruturado, ausência de um dos responsáveis, muitas vezes causando assim no aluno alterações no comportamento, sem limites na convivência com o grupo, alunos com dificuldades no relacionamento em grupo, com uma carga emocional abalada, sem motivação para os estudos. (Secretária, há 10 anos trabalha no colégio)

Toda essa imagem de que escola não funciona é de certa forma percebida pelos alunos que muitas vezes acabam encontrando boas perspectivas na socialização com os próprios colegas e nas muitas coisas que aprendem entre si (Professora, há 3 anos trabalha no colégio).

Os professores, da mesma forma que as observações feitas durante a pesquisa empírica puderam nos mostrar, também identificam esses elementos relativos à vida social que existe na escola, mesmo, muitas vezes, sendo difícil

constatar tais peculiaridades quando se está envolvido na atividade do ensino em sala de aula.

Ser aceito no grupo, ser admirado e se tornar um espelho para os outros, é talvez a maneira mais eficiente de contornar os efeitos gerados por uma necessidade maior de atenção fora da escola. Os relatos dos professores muito bem destacaram esse aspecto, ressaltando a necessidade que eles têm de estarem sensíveis a essa questão, a fim de não agravar ainda mais o estado emocional do jovem ou até mesmo de não favorecer que ele encontre reconhecimento e atenção em meios que sejam prejudiciais à sua inserção na sociedade, como o das drogas ou da criminalidade.

A dinâmica social que envolve as atividades escolares, para muitos professores, não passa despercebida. A importância que tem a formação dos grupos e a participação dos alunos dentro deles, é o que promove, em muitos casos, os conflitos ou problemas de “*indisciplina*” (sic.) no colégio. Fazer-se perceber por um meio que valoriza a contestação e a “sabotagem” do processo educativo, é uma atitude recorrente dentro do ambiente escolar.

Como foi ressaltado no último trecho de depoimento, são nos momentos onde tornam-se evidentes algumas falhas ou equívocos na dinâmica de funcionamento do colégio, como também quando os alunos repudiam algumas atitudes ou características que não condizem com o que esperam da escola, que eles acabam se sentindo desmotivados em colaborar com aquilo que o professor ou a escola lhes propõem, abrindo-se assim possibilidades de questionamento, ou até mesmo, de “sabotagem” do processo.

Parece haver aí uma distância fundamental entre o que os professores e a escola esperam dos alunos e entre o que eles efetivamente querem, ou são induzidos a querer. Retomamos nesse ponto, as contribuições que Moscovici e Maffesoli nos oferecem sobre a questão do entendimento da dinâmica da construção das representações sociais e das novas formas de socialidade que se instauram no meio social contemporâneo.

Moscovici (2003), através dos elementos da psicologia social que ajuda difundir, propõe que as representações que temos do mundo, são essencialmente sociais. Dessa forma, a maneira com nos relacionamos com o ambiente social em que nos inserimos, e a natureza desse ambiente, acaba determinando as nossas visões de mundo, que sempre são compartilhadas

com aqueles com os quais convivemos. Compreender a dinâmica dos grupos sociais que se inscrevem no espaço da escola, é compreender a maneira pela qual os alunos constroem sua própria identidade, que vai se tornar base essencial de seu comportamento.

Resgatando a constatação feita pelos professores sobre a importância da formação e participação dos grupos no interior da escola, estamos ao mesmo tempo ilustrando o que Maffesoli (2006) nos sugere acerca das novas formas de socialidade que tomam conta das relações sociais na contemporaneidade.

Estar reunido pela simples vontade de assim estar. É o que ressaltam os professores e também Maffesoli. Entender a dinâmica dos grupos sociais contemporâneos é o trabalho de compreensão dos mecanismos que fazem com que as chamadas “tribos” se multipliquem e se tornem aspectos determinantes desse nosso tempo. É sobre os dados colhidos durante a pesquisa empírica desse trabalho, que evidenciam esse fenômeno das “tribos” na escola, que se discutirá a seguir.

4.3. O FENÔMENO DA TRIBALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

São 7h e 15 da manhã. Os primeiros alunos começam a chegar. O colégio, que permanecera em silêncio desde às 23 horas do dia anterior, começa a ganhar vida novamente. No portão, um certo aglomerado de pessoas já pode ser observado. O inspetor vai exigindo que os alunos comecem a entrar. Alguns não podem. Ou porque insistem em manter sobre o uniforme aquela camisa preta velha e desbotada com a inscrição da banda favorita ou, simplesmente porque foram vítimas do impiedoso clima curitibano, que insiste em não secar à tempo o uniforme. Dentro dos muros da escola, um mundo novo vai surgindo. Em uma das quadras forma-se um círculo com alunos executando toques de voleibol; em outra, dois times de futebol se “degladiam” entre jogadas interessantes e violentas a fim de definir qual “turma” tem a hegemonia no esporte dentro da escola. Sentados na pequena escadaria que dá acesso ao pátio central, um grupo de alunas, uma delas com o cabelo

pintado de roxo, vêem revistas de quadrinhos japoneses e, às gargalhadas, zombam dos meninos ingênuos que, um tanto inseguros, tentam agradar as amigas com insinuações engraçadas, imaginando, é claro, em continuar a conversa no intervalo. O sinal de início das aulas é ouvido até uns dois quarteirões adiante. Os professores, sem muita pressa, passam a mão nos seus materiais, alguns enchem a garrafa com água e se dirigem para a sala de aula. O jogo na quadra, ainda não acabou, e por essa razão, o professor não poderá fazer a chamada no início da aula, que é para não marcar “falta” para os “atrasadinhos”. A aula começa. Todos tem algo pra contar. Alguma coisa interessante e impressionante que fez, o resultado do jogo – e o Paraná perdeu outra vez! – a eliminação do “big brother”, sobre o garoto interessante que deixou um “scrap” no “orkut” ou sobre as proezas que “uns amigos” fizeram ao “pichar” o muro daquele vizinho chato. Outros correm até a “CDF” da turma para que ela compartilhe com os mais “necessitados” as respostas das questões de matemática, pois elas valem nota! Depois de um certo tempo, o professor inicia sua aula, e se revela um malabarista de primeira ao ter que inventar mil coisas e contar aquela mesma velha e repetida piada sem graça para atrair a atenção de todos. Coitados daqueles que não as contam! É mais uma manhã de aula. É mais um dia de desafios, onde o professor deverá se fazer percebido, e adentrar em um mundo que, muitas vezes, não tem nada a ver com uma aula (Depoimento elaborado pelo autor, baseado em observações de acontecimentos reais).

Conhecer a escola é um processo que exige atenção para aspectos que extrapolam a dimensão da instituição. É evidente que, as políticas públicas para a educação, a maneira como o processo administrativo da escola é pensado e conduzido, a rigidez ou a flexibilidade em termos de autonomia da escola, a formação dos professores e as condições de trabalho que enfrentam no espaço da escola, as condições físicas e de disponibilidade de materiais pedagógicos, dentre outros aspectos, são determinantes na constituição das características deste processo.

No entanto, ao experienciarmos o mundo da escola, uma nova dimensão se torna evidente, a da sua vocação em tornar-se base de socialidade. Um dos aspectos que há tempos observamos, e que neste trabalho de pesquisa procuramos enfatizar, é o fato do espaço escolar se mostrar com um *locus* de convivência e partilha de identidade, processo que, da mesma forma que os anteriormente citados, é também determinante para o funcionamento da escola e para a realização dos processos de ensino e aprendizagem. A expressão máxima dessa socialidade, como nos mostraram as investigações procedidas, é a *tribalização das relações sociais* que ocorrem dentro dela.

Como foi apontado em um capítulo anterior, Maffesoli (2006) propõe a idéia de que o processo de tribalização das relações sociais é uma das características de nosso tempo. Segundo ele, esta nova forma de socialização sugere um “estar junto à toa”, ou seja, uma tendência de formação de grupos que tem sua finalidade em si mesma. A multiplicação das mídias na atualidade, desde revistas à canais de televisão, promove o fácil acesso à elementos da indústria cultural como, música, filmes, história em quadrinhos, padrões de comportamento, dentre outros, que criam um ambiente estético diverso, que torna-se a base para a multiplicação das chamadas tribos.

Pertencer à tribo é sentir-se incluído. O estar junto na tribo é possuir uma família estendida que age no sentido de nos proteger frente à invisibilidade do espaço amplo da sociedade. O reconhecimento e a visibilidade que as tribos ganham em meio à multidão é um elemento que reforça a coesão do grupo e o mantém.

Na escola, como afirma o aluno “L” quando perguntado sobre como era a relação entre os alunos na escola e se existiam tribos nela,

Tudo é separado, você pode ver. Os “vileiros”, “basquetes”, “boleiros”. É só sair para o recreio e ver. Aí você escolhe o que você curte, o que você gosta.

A escola, de certa forma, torna-se uma “prateleira” de identidades, onde os indivíduos que a frequentam tendem a inserir-se nos grupos que se inscrevem em seu espaço, criando assim um complexo jogo de interação e de socialização entre eles. Fazer parte de um grupo é submeter-se às suas

“regras” e esforçar-se para adquirir seus traços característicos, que são constituídos por aspectos que vão desde a forma de se vestir até padrões de comportamento específicos compartilhados por seus membros.

Através dos questionários aplicados para os alunos, verificamos que dos 133 alunos entrevistados, 45% afirmaram que participam ou se simpatizam com alguma tribo urbana. Considerando o dado estatístico acima, já podemos afirmar que é grande o percentual de alunos que se consideram participantes ou simpatizantes de uma tribo urbana. No entanto, uma peculiaridade que envolve tal processo, como pudemos perceber através das observações feitas, pode estar camuflando a amplitude dessa questão. Sentimos que muitos alunos tem uma representação acerca do conceito de tribo que não os permite admitir que pertençam à alguma delas, haja visto que, em muitos casos, as tribos são associadas à grupos que carregam uma imagem que é interpretada, por muitos, de maneira negativa, associando-as à práticas de vandalismo ou de enfrentamento. Contudo, quando os observamos na prática, percebemos que compartilham esteticamente de elementos que os ligam à algum desses grupos sociais, através de ornamentos em suas vestimentas, e através de suas maneiras de falar e de se comportar.

Dessa forma, em conversa com alguns alunos, percebeu-se que, mesmo dizendo não pertencerem à uma tribo específica, desenvolvem atividades em seu cotidiano que, dentro dos moldes do conceito de tribo proposto por Maffesoli, podem ser consideradas atividades que carregam consigo o desejo inerente de alimentar um estar junto, como por exemplo os praticantes de esportes, jogos eletrônicos, frequentadores de comunidades virtuais na internet, ou até mesmo, os grupos ou “panelinhas” que se formam no próprio interior da escola.

Outro fator que nos chamou muito a atenção foi o fato de existir uma nítida diferença de consciência do processo tribal da própria socialização entre alunos de idades diferentes. Os alunos do ensino médio, que pelo fato de possuírem uma idade mais avançada, já constituíram uma rede de relações sociais mais desenvolvidas e uma maior autonomia no processo de escolha das preferências e gostos, em maior quantidade afirmaram que fazem parte ou se simpatizam com algum tipo de tribo urbana. Mais precisamente, 54% deles.

Já entre alunos do ensino fundamental, esse processo ainda não adquiriu o nível de consciência compartilhado pelos alunos mais velhos. Além de apenas 36% dos alunos se considerarem pertencentes ou simpatizantes à algum tipo de tribo, em muitos casos pôde-se verificar alunos que se diziam pertencer à várias tribos ao mesmo tempo, tribos inclusive que não mantêm um diálogo próximo em termos de estética e comportamento, como os chamados “emos” e “vileiros” (sic).

Esse fato nos remete a uma reflexão sobre este processo de tribalização na escola. É evidente que entre alunos que possuem idade mais avançada, o processo de tribalização é mais consciente por conta da estrutura social mais desenvolvida e também pela possibilidade que estes têm de melhor compreender as implicações sociais que o processo traz. A necessidade de estarem buscando consolidar em si uma identidade cultural própria perante os outros, e também de se sentirem incluídos socialmente, faz com que, a partir dessa faixa etária, os alunos tenham essa preocupação maior de estarem pensando sobre a questão, forçando-os a desenvolver estratégias de inserção nos grupos, que vão acabar contribuindo de forma decisiva no processo de constituição de suas identidades culturais compartilhadas.

A partir das entrevistas estruturadas e das reuniões de grupos focais, pudemos constatar que muitas tribos convivem dentro do ambiente da escola. Dentre elas, podemos citar algumas, como “*hip hop*”, “*roqueiros*”, “*emos*”, “*pagodeiros*”, torcidas organizadas, pessoas com afinidade à algum tipo de esporte (como o voleibol, basquetebol, futebol, etc.), “*skatistas*”, “*otakus*” ou fãs por *mangás* e *animes* (histórias em quadrinhos e desenhos animados de estilo japonês), “*gamers*” (praticantes de jogos eletrônicos), praticantes de “*le parcour*”, escoteiros, “*regueiros*”, góticos, “*patricinhas e mauricinhos*”, “*nerds*”, dentre outras.

Essas identidades adquirem sentido no contexto social mais amplo quando analisamos a importância que a estética do próprio grupo adquire nesse contexto. É ela que cimenta o grupo, que faz com que se consolide um mecanismo de diferenciação, que ao mesmo tempo possibilitará ao integrante da tribo sua integração com o grupo, promovendo assim sua inclusão nele.

Os meios de comunicação, de massa ou não, desempenham um papel de importância capital nesse processo. A multiplicação das identidades

culturais urbanas, que vão dar origem ao fenômeno da tribalização social, possui uma íntima relação com a ampliação do acesso para um número cada vez maior de pessoas, às mais variadas formas de mídia disponíveis, o que oportuniza aos indivíduos um vasto leque de possibilidades de escolha, processo sobre o qual se assenta a diversidade cultural contemporânea.

A pesquisa empírica que efetuamos, especificamente através das entrevistas estruturadas, permitiu a identificação de uma forte presença da internet e da televisão no cotidiano dos estudantes, como podemos observar através da tabela abaixo.

Tabela 8. Total de alunos que optaram, em ordem de prioridade, por cada uma das respostas da questão: *“Para se manter informado sobre os assuntos que lhe interessam, você utiliza”*:

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	6ª opção
Televisão	45	52	23	5	4	0
Revistas	4	10	21	44	38	3
Jornais	5	13	31	33	34	0
Internet	69	27	12	10	6	0
Conversas com amigos	7	28	37	23	23	1
Outro	0	0	1	2	1	12

Fonte: Trabalho de Campo, 2008.

Organização: Autor, 2009.

Aproximadamente 75% dos 133 alunos que participaram da pesquisa, marcaram como primeira ou segunda opção de resposta as alternativas “televisão” e “internet” como sendo os dois meios principais pelos quais se mantém informados sobre as questões que lhes interessam. Tais mídias, dentro do contexto da sociedade capitalista contemporânea, desempenham um papel fundamental na divulgação de mercadorias, que ao passo que são incorporadas e utilizadas pelas pessoas, tornam-se produtos culturais, capazes de agir no sentido de contribuir na construção e reprodução das identidades culturais do mundo contemporâneo.

A pesquisa empírica que realizamos ofereceu vários exemplos que, de certa forma, ilustram tais considerações, os quais buscaremos, neste próximo

tópico, explicitar. Afirmando que as considerações a seguir são resultado das análises que procedemos sobre as conversas que foram desenvolvidas durante as reuniões de grupos focais realizadas na escola, admitimos que elas são fruto também, do nosso olhar de professor e pesquisador sobre a referida realidade, e por assim ser, é mais uma representação a respeito dela, e como tal, deve ser compreendida.

4.3.1. A questão da estética tribal na escola

A estética dos grupos é o que dá coesão à tribo, é o que permite que a mesma possa se manter dentro de um contexto social diverso. O comportamento do grupo, traduzido numa espécie de ritual, é o que reforça o “estar junto à toa” característico desse tipo de relação social (MAFFESOLI, 2006).

A fim de que melhor se possa compreender a maneira como ocorre esse processo dentro do ambiente escolar, segue adiante um breve relato contendo informações, colhidas durante o trabalho de campo, referentes ao processo de tribalização das relações sociais dentro da escola, resgatando elementos que foram citados pelos alunos e que se mostram como produtores desse modelo de socialidade.

O primeiro conjunto de elementos diz respeito ao papel que os gêneros musicais têm dentro desse processo. O trabalho de campo realizado permitiu identificar que os vários estilos musicais divulgados pela mídia e incorporados pela cultura *pop*, fazem parte do cotidiano dos estudantes e se apresentam como elementos constituidores de sua identidade. Cada estilo musical, de acordo com o que foi investigado, induz a partilha de um modelo de comportamento e de um padrão estético específicos, agindo no sentido de revelar ao conjunto do tecido social, a identidade cultural da qual o indivíduo compartilha.

As entrevistas e grupos focais efetuados revelaram a existência de várias tribos no interior da escola que possuem ligação com algum gênero musical, dos quais se destaca o *reggae*, o *pagode*, o *rock*, o *emocore*, o *indie rock*, e a música eletrônica. Partilhar da identidade de uma dessas tribos é dizer claramente aquilo que se é perante os outros, por mais que a

identificação e as leituras dessas identidades, muitas vezes ocorram de maneira estereotipada entre os participantes das diferentes tribos. É o que destaca o estudante “L” (16 anos):

A cara de cada grupo é identificado pelo seu lado ruim, é o preconceito, né. Você vê o cara de dread e Bob Marley, ele é maconheiro. Você vê o cara indo pra rave, é “frito”.

Nesse caso, o aluno utiliza o termo *dread* para definir um tipo de corte de cabelo muito utilizado pelas pessoas que ouvem e gostam de *reggae*, estilo musical popularizado por Bob Marley, artista jamaicano que na década de 1970 atingiu o auge na carreira, e que mesmo após sua morte, sua música continua influenciando o som de bandas pelo mundo todo (FRIEDLANDER, 2006). O termo *rave*, utilizado pelo aluno, diz respeito às festas *raves*. De acordo com o seu depoimento, são festas de música eletrônica, sendo que o termo “frito”, designa o indivíduo que faz uso de substâncias químicas entorpecentes, como o *ecstasy*, por exemplo, segundo ele, muito comum nessas festas. O referido estudante em seu discurso, critica as pessoas que ao não conhecerem indivíduos de determinada tribo, acabam agindo de maneira preconceituosa com relação à eles, rotulando-os.

Ainda sobre as tribos cuja identidade liga-se à algum gênero musical, destacamos aqui o caso da cultura *roqueira*. Em muitas situações observadas nos trabalhos de campo, o *roqueiro* no colégio, constrói sua imagem perante os outros, sobre a proposta de adoção de uma determinada cultura alternativa à grande mídia, da mesma forma como o *rock* se colocou, desde suas primeiras produções, enquanto estilo musical da contestação, da alternativa. Os chamados “*emos*”, que são ouvintes de uma vertente do *rock* com uma temática de apelo ao emotivo, os “*indies*”, baseados num visual e em um som que se aproximam dos de bandas do cenário musical britânico, e os “*hard rockers*”, fiéis ao visual mais sombrio e a um som recheado de guitarras distorcidas, foram algumas das tribos identificadas no colégio. Assim como acontece com outras tribos na escola, essas identidades adquirem uma complexidade muito grande devido à sua fluidez de conteúdo, repousando

sobre a estética do grupo, entendida como faculdade comum de sentir e experienciar o mundo, o papel central na coesão do grupo.

É inegável a importância do papel desempenhado pela atividade do consumo neste processo de construção de identidade na sociedade contemporânea. Sobre esse assunto, a aluna “P” (15 anos), faz a seguinte colocação:

A Vila Hauer tem mais “vileiros” e no centro tem mais “boyzinhos” e “patricinhas”, que se acham mais do que a gente, e isso gera intriga.

Os termos “boyzinhos” e “patricinhas” são associados pelos alunos do colégio, à pessoas que residem, tanto no centro da cidade como no bairro Hauer, que tem uma preocupação excessiva em utilizar roupas, maquiagem, calçados e acessórios, de acordo com a “moda”, ou ainda, como diz a aluna “H” (16 anos), quando indagada sobre o que era uma “patricinha”,

as patricinhas pra gente, são aquelas meninas nojentas cheias de não-me-toque.

Em muitos casos, o uso de alguns produtos como tênis e roupas de marcas específicas, ou a maneira minuciosa como algumas meninas se maquam, já são motivos para que elas sejam enquadradas dentro dessa “tribo”.

Ainda dentro desse aspecto do consumo e da moda, identificamos que existe um certo tipo de se vestir cujo padrão estético é comumente identificado como “moda de periferia”. É o caso dos chamados “vileiros”. De acordo com os alunos, “vileiro” (o que mora na “vila”, ou seja, não no centro da cidade) é um adjetivo que designa um conjunto de pessoas que usam roupas largas, circulam pelas ruas geralmente em grupo e possuem ligação com a cultura *hip hop*. A cultura *hip hop* surgiu nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, através de jovens de origem negra e latina, nos guetos que se formaram em bairros de grandes centros urbanos. Costuma-se dizer que a cultura *hip hop* é composta pelos elementos da música do *rap* (abreviação de *rhythm and*

poetry), pela dança do *break* e pelas artes plásticas (o *graffiti*). É a genuína cultura das ruas (MAGRO, 2009).

A identidade *hip hop* foi identificada durante o trabalho de campo realizado, como sendo uma tribo, pelo menos em número de simpatizantes, muito significativa dentro da escola. Os ornamentos exuberantes, as vestimentas largas, a maquiagem marcante das meninas, as gírias utilizadas na comunicação, a maneira “dançante” de andar, dentre outros aspectos, são os elementos que compõem a estética desse grupo, característico de áreas periféricas da cidade.

Um dos aspectos ligados à teoria de Maffesoli sobre as tribos urbanas, a “lei do segredo”, foi muito bem evidenciada durante as reuniões de grupos focais que efetuamos no colégio, principalmente quando tocamos no assunto das “pichações”. As “pichações” são consideradas pelos próprios alunos, como uma categoria menos refinada de se executar o *graffiti*, um dos elementos da cultura *hip hop*, principalmente no que diz respeito às técnicas de execução e ao detalhamento dos desenhos. As “pichações”, compostas geralmente por inscrições dos apelidos dos autores em muros e fachadas das construções, estão se multiplicando cada vez mais pelas ruas não só do bairro, mas da cidade toda. Por estarem sendo classificadas como atos de vandalismo, uma certa “regra do silêncio” impera quando se tenta provocar uma conversa sobre o assunto. No entanto, de acordo com o aluno “J” (15 anos), podemos identificar algumas características quanto ao processo tribal que envolve a atividade:

Existe muita gente que faz parte das crews de “pichadores”. Eles saem à noite por aí pra pichar. A IBOPE foi uma das maiores crews, os caras eram muito valorizados. Tinha gente de vários colégios.

Dessa forma, as *crews*, ou grupos de “pichadores”, que também reúnem “grafiteiros”, que são as figuras mais “valorizadas” dentre da *crew*, mostram-se como grupos tribais que utilizam a escola como meio de adquirir visibilidade. As “pichações” que ocorrem dentro da escola, por mais combatidas que sejam pela direção da escola, são expressões dessa necessidade de visibilidade imposta pelo contexto social. O local da pichação, o seu tamanho, o nível de

risco para sua execução, dentre outros aspectos, indicam a visibilidade que o autor alcançará com sua ação, já que as assinaturas contidas nas inscrições, são reconhecidas por pessoas da mesma *crew*, ou de outra, ou ainda, por pessoas que não fazem parte de uma *crew*, mas conhecem seus integrantes. Aliás, ao folharmos os cadernos de alunos, da quinta série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, em muitas situações pode-se visualizar inscrições das iniciais de seus nomes feitos com letras em estilo de “pichação”, o que nos faz pensar sobre o alcance que esta prática possui no universo cultural dos jovens, evidenciando assim seu caráter tribal. Observemos alguns exemplos de “pichação” no Bairro Hauer.



Figuras 9. Pichações em prédios comerciais no Bairro Hauer

Autor: STEFENON, 2008.



Figura 10. Muro externo do Colégio Segismundo Falarz com pichação.

Autor: STEFENON, 2009.

Outro ponto que destaca o caráter tribal das “pichações”, é o fato de existir uma complexa organização hierárquica tanto dentro das *crews* como entre elas, o que fornece à este tipo de grupo, um lógica organizacional. De acordo com o aluno “J” (15 anos),

Na crew tem uma hierarquia. Os “pichadores” respeitam os grafiteiros. Ninguém atropela o graffiti, senão dá briga.

Atropelar o *graffiti* significa realizar uma “pichação” sobre um desenho feito pelo grafiteiro. Isso é considerado, dentro da norma de conduta dos grupos, um desrespeito muito grande, é como se através desse ato, o grafiteiro “atropelado” fosse convocado para a briga.

Outro elemento capaz de funcionar como um aglutinador de pessoas, contribuindo assim com a construção do processo de tribalização na escola, é o esporte. Isso é verificado de várias formas. Uma delas diz respeito ao ato de torcer para um determinado time de futebol. Dentro da escola, a participação em uma torcida organizada, ou apenas o fato de se comunicar aos outros sobre o time que torce, é um importante componente identitário.

Nos momentos de intervalo, no início ou final das aulas, ou durante elas, o futebol, ou melhor, o conhecimento sobre o que está acontecendo no mundo desse esporte, em especial entre os meninos, é um significativo aspecto que provoca um determinado “estar junto” e também cria padrões estéticos de vestimentas ligados às marcas relativas ao esporte, bem como, produz uma certa linguagem “futebolística”, com suas próprias expressões e gírias. É a chamada “tribo dos boleiros”, que sempre que possível, seja no intervalo, em uma aula vaga ou no início delas, um jogo de futebol está organizando.

Ainda, conforme o que pode ser verificado através de um breve passeio pelo pátio da escola durante o intervalo, identificamos que aqueles que gostam de voleibol ou basquetebol, esportes muito populares no colégio, estão reunidos, “batendo bola”, alimentando o “estar junto” em torno de uma atividade que tem sua apreciação compartilhada por aqueles que a exercem.

Outro elemento que contribui para a constituição das tribos dentro e fora da escola é a disseminação das comunidades virtuais através da rede mundial de computadores. A multiplicação dessas comunidades permite às pessoas

que busquem no espaço da rede virtual indivíduos que compartilham das mesmas vontades e opções, não importando quais sejam. Dentro do espaço da escola, em especial entre aqueles estudantes que possuem em ligação afetiva mais íntima, ocorre uma espécie de troca das informações colhidas e partilhadas na rede, fazendo com que o espaço da escola torne-se uma verdadeira feira de identidades, complexificando e ampliando a teia de relações que se projeta sobre a escola. Um exemplo disso, que pode-se verificar através das investigações efetuadas durante a pesquisa empírica realizada, é o caso da apreciação de alguns estudantes pela cultura *pop* japonesa, que ocorre através dos *mangás* (história em quadrinhos) e dos *animes* (desenhos animados).

Uma consideração interessante a respeito da maneira como essas identidades se inserem no contexto da escola, é o fato da participação dos *otakus* (como são designados os fãs de *mangás* e *animes*, de acordo com a aluna “A” de 15 anos de idade), na feira cultural realizada no colégio no ano de 2008. Pelo fato de conhecerem e se interessarem pela temática, os alunos acabam se envolvendo e participando mais ativamente das atividades propostas, nesse caso específico, das atividades envolvendo essas modalidades de *pop art* japonesa, que foram preparadas e executadas sob a coordenação das professoras do colégio.

Outra identidade tribal que o avanço das tecnologias ligadas à informática possibilitou, diz respeito aos *gamers*, ou jogadores de jogos eletrônicos. Dentro da escola é comum verificar os praticantes dessa atividade trocando *cds* de jogos ou conversando sobre o assunto. Paralelamente ao desenvolvimento dessa atividade, bem como à popularização da internet, vários estabelecimentos chamados de *lan house* disponibilizam computadores conectados em rede, tanto para o uso em jogos eletrônicos como para a navegação pela rede mundial de computadores. Essas casas, que existem em número considerável no Bairro Hauer, tornam-se pontos de encontro dessas tribos e através da conexão em rede, permitem ao usuário a interligação com jogadores em lugares distantes, promovendo assim uma certa interação social, e a construção de uma identidade tribal característica.

Enfim, qualquer coisa pode contribuir para a construção do processo tribal dentro da escola. É evidente que o ambiente escolar é um espaço de

trocas, nos seus mais variados níveis. As trocas culturais que se processam em seu interior, que na verdade apresentam-se como um reflexo do cotidiano vivido fora dela também, é um mecanismo essencial dentro do processo de construção das identidades individuais e coletivas. Vejamos um exemplo.

No momento do intervalo, verificamos que alguns meninos, em um grupo de aproximadamente 10 adolescentes de duas turmas de sexta série do Ensino Fundamental, com aproximadamente 12 anos de idade, praticavam acrobacias e malabarismos, buscando ultrapassar obstáculos como muros, carteiras escolares dispostas estrategicamente, pilares, dentre outros. Ao indagar sobre o que estavam fazendo, responderam que estavam praticando *parkour*. Este é um tipo de atividade física baseada em movimentos que otimizem o deslocamento entre dois pontos quaisquer, seja pela questão do tempo percorrido quanto pela distância, promovendo assim uma certa integração e adaptação do praticante às características do ambiente. Dessa forma os praticantes saltam obstáculos, escalam paredes, efetuam rolamentos, dentre outros movimentos, utilizando os elementos presentes na própria cidade como uma “pista de obstáculos”. Originado na França, de onde vem o seu nome, e divulgado por sítios de compartilhamento de vídeos na internet, o *parkour* atualmente alcança um grande número de adeptos no mundo todo, o que pode ser facilmente verificado em uma pesquisa simples por sítios de busca na internet. Dentro do colégio, com a ocorrência da partilha dessas informações entre os estudantes, a atividade do *parkour* torna-se um elemento de agregação, um ponto em comum, e a partir daí, grupos passam a se reunir para praticá-lo, construindo assim uma certa identidade tribal perante a coletividade.

Enfim, a escola é uma grande tribo. O desejo pela visibilidade dentro do conjunto da coletividade faz com que as ações dos indivíduos estejam inseridas dentro de um contexto de exigências coletivas que induzem o comportamento e inauguram estéticas comuns de experienciar o mundo.

A busca por visibilidade, conforme verificado no trabalho de campo, em muitos casos se dá por negociações simbólicas ou pela evidência de uma habilidade ou caractere pessoal sobressalente que se busca projetar sobre o grupo. Em várias situações, o processo pode tomar uma dimensão de conflito, pois envolve vaidades e rivalidades pessoais. Como cita a aluna “H” (12 anos),

Tem aquelas que mais “se sentem”, ficam se achando. Daí tem uma menina que fica encarando a outra, e brigam por qualquer coisa. Uma vez brigaram por causa de um chaveiro de tênis que um menino tinha, uma queria se achar mais do que outra.

Estar incluído socialmente é compartilhar de uma identidade que é reconhecida pelo grupo, dessa forma, a escola, entendida como um ambiente de partilha social, de convergência de identidades culturais distintas e complementares, torna-se um grande grupo, uma grande tribo, onde os indivíduos, à sua maneira, buscam incluir-se, projetando sua imagem perante os outros, seja de forma natural ou conflituosa. Todo esse processo está intimamente relacionado com a questão espacial, pois é a partir da proximidade entre os sujeitos e das relações entre eles, que o mesmo se desenvolve.

A escola enquanto *locus* produto e produtor do processo de tribalização social exprime territorialidades que são gestadas a partir do cotidiano vivido das pessoas. Ou seja, a escola, dentro dessa perspectiva, pode ser entendida como um espaço-síntese das relações sociais que tem sua base de atuação o território fluído do cotidiano, território este que, dentro da lógica globalizada na qual se insere, promove a construção de identidades também fluídas, resultado da maneira reticular pela qual experienciamos o mundo na contemporaneidade. É esta espacialidade das relações sociais, que se processam no interior e nos arredores da escola, que gostaríamos de discutir a partir de agora.

4.4. O ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO E A ESCOLA

Os caminhos pelos quais o pesquisador opta percorrer ao explorar a realidade acabam por determinar o recorte e a maneira de abordagem através dos quais vai efetuar sua pesquisa e emitir suas considerações. As possibilidades que se abrem ao pesquisador interessado na temática do ensino e da escola são muito amplas. A Geografia, que também se interessa pela questão, à sua maneira pode contribuir com esta ampla rede de debates em torno desta temática. A abordagem oferecida pelo conceito de espaço de representação, dentro do processo de compreensão da dinâmica do ambiente

escolar, é a que se buscará discutir a partir deste ponto, tomando como exemplo o estudo de caso que efetuamos ao longo desse trabalho a respeito do Colégio Estadual Segismundo Falarz, localizado no Bairro Hauer, na periferia da Cidade de Curitiba.

Como apontado nas bases teóricas, o espaço de representação, enquanto uma construção intelectual, uma abordagem através da qual efetuamos nossa leitura da realidade, pode ser definido como uma síntese entre o mundo material onde os fenômenos ocorrem, entre o mundo social que se desenvolve sobre este suporte material, e ainda, entre o mundo dos significados atribuídos pelo conjunto do tecido social inscrito num determinado local, ou numa rede de locais. Ao analisarmos o espaço escolar como espaço físico, social e gerador de significados acerca do mundo, procedemos uma interpretação através da qual a escola passa a ser compreendida como um espaço de representação.

A partir dessa ótica, a escola, enquanto espaço de representação, apresenta-se como um mundo que exprime o universo consensual das representações, o qual foi evidenciado por Moscovici. As representações acerca do mundo e de si mesmos, as quais são compartilhadas pelas pessoas que freqüentam a escola, como vimos anteriormente são muito diversas. Elas são produtos da multiplicação das formas de identidades culturais promovida pela crescente tribalização das relações sociais no mundo contemporâneo, como propõe Maffesoli, e encontram na escola um ambiente fértil para sua reprodução.

Dessa forma, a escola, enquanto espaço de representação, sofre as determinações sugeridas pela cultura (ou pelas culturas) de sua própria comunidade, ao mesmo tempo em que é geradora de cultura, pois se apresenta como um efetivo espaço de trocas, de partilha de identidade. Esse mundo consensual, do senso comum, partilhado, impactado pelo mundo reificado da instituição escolar, faz da escola uma interessante pauta de reflexão, que sinaliza em direção a uma compreensão de sua dinâmica a partir de sua conexão com o mundo banal do cotidiano que envolve suas atividades, que, além daquilo que ocorre no interior de seus muros, abarca elementos que extrapolam tais limites.

A pesquisa empírica, em especial através das reuniões com os grupos focais, revelou uma rede de lugares no Bairro Hauer que se conectam com o espaço amplo da cidade e que se constituem em pontos de encontro dos grupos sociais que se inscrevem nele, e que participam, assim, da construção desse ambiente relacional que é o espaço de representação dos grupos que participam da escola. O *shopping center* do bairro, a praça próxima à escola, as *lan houses* da região, as casas de amigos, a pista de skate do bairro, o terminal de ônibus e a própria rua, foram as referências espaciais citadas pelos alunos durante a pesquisa.



Figura 11. O Terminal Hauer como um ponto de encontro social
Autor: STEFENON, 2008.

Esses encontros que, além de ocorrerem entre os alunos do colégio Segismundo Falarz também promovem a interação com alunos de outras instituições de ensino da região, constituem-se no informal cenário relacional das trocas culturais, gerador dos significados culturais que vão se expressar dentro do espaço da escola, participando ativamente do processo de caracterização da dinâmica de funcionamento da escola.

O papel desempenhado pela proximidade, como denomina Maffesoli (2006), é capital dentro desse processo de construção de identidade e de

produção e de reprodução das representações. A respeito dessa questão, destaca-se o caso das tribos com identidade ligada à cultura *hip hop* (chamados de “vileiros” pelos alunos) no contexto do Colégio Segismundo Falarz e também do Bairro Hauer. O fato de figurarem no imaginário coletivo como “tribos de periferia”, acabam que na prática se configuram como grupos que constroem sua identidade entorno da localização dos participantes dentro do espaço da cidade. Nesse caso, ocorre o envolvimento de um certo sentimento de pertencimento à um determinado lugar, que se apresenta como um elemento central que dá coesão e estabilidade ao grupo, ou seja, é uma identidade de base territorial.

Alguns lugares do bairro foram levantados como sendo pontos de referência e de reunião dos participantes dessa tribo. O aluno “G” (16 anos), ao falar dos “vileiros”, explicita muito bem isso, dizendo que o terminal de ônibus do bairro, bem como clubes de dança da região (Estação Via Show e Planeta Ibiza), compõem o itinerário desses grupos.

O cara vira vileiro e as pessoas tem o estereótipo, a sociedade cria preconceito por causa que os cara aprontam muito. As vezes quando os cara se acham pelo terminal, Estação Via Show, Planeta Ibiza, tem umas brigas meio feias. Mas eu conheço muito vileiro que é gente boa, não tem nada a ver.

Os itinerários individuais e coletivos que compõem o espaço vivido das pessoas que participam dessa tribo, de certa forma, atribuem aos lugares climas e significados específicos. Criando-se assim uma relação de territorialidade. Essa territorialidade entre os grupos de “vileiros” é expressa muito bem a partir do que os alunos levantaram sobre o conflito entre o que chamam de “Hauer de Baixo” e “Hauer de Cima”. Na tentativa de levantar algumas informações sobre possíveis conflitos que ocorrem entre tribos na escola ou fora dela, o aluno “J” (15 anos) revelou que

Tem sempre uns conflitos entre os “belenzeiros” (...) é, o povo do Hauer de baixo, com o pessoal daqui do Hauer de Cima. Se os piá de baixo

vier aqui pra cima eles apanham. Isso acontece mais com os “vileiros” mesmo. Já teve muitas brigas por causa disso.

A aluna “P” (16 anos) acrescenta que

Já teve gente de baixo que queria estudar aqui mas não consegue por causa das brigas.

A denominação de Hauer “de baixo e de cima”, refere-se à localização de porções do território do bairro definidas a partir da territorialidade construída por esses grupos denominados “vileiros”. A fronteira definidora dessas duas áreas, de acordo com os próprios alunos que participaram do grupo focal no qual foram reveladas essas informações, é a própria Avenida Marechal Floriano, uma das principais vias que cortam o bairro. O termo “belenzeiros”, como se referiu o aluno em seu depoimento, corresponde ao grupo de pessoas que reside ou frequenta o chamado “Hauer de Baixo”, que se localiza nas proximidades do leito canalizado do Rio Belém, na parte altimetricamente mais baixa do relevo do bairro.

Nos arredores do colégio, que dentro da lógica territorial proposta pelos estudantes participantes da pesquisa está localizado no chamado “Hauer de Cima”, vários conflitos já foram identificados, que de acordo com o que foi levantado a partir dos alunos, quase sempre envolvem *crews* de “pichadores” ou integrantes de grupos rivais. O colégio, e os grupos que participam de seu cotidiano, inserem-se nesse contexto de territorialidade, aspecto que incrementa ainda mais a complexa realidade que circunda o universo cotidiano da escola. Vale frisar aqui também, que nem sempre o contato entre essas chamadas *crews* é hostil. Uma certa lógica da cooperação e proteção parece também estar envolvida nas relações entre os participantes e simpatizantes desses grupos identitários.

A partir das contribuições dos participantes da pesquisa, tanto através das entrevistas estruturadas como pelas reuniões dos grupos focais, reunimos através de uma representação gráfica, elementos de uma cartografia cultural da escola, a fim de que se possa evidenciar esta espacialidade toda que envolve o processo de produção e reprodução das representações sociais,

vistas aqui como um resultado das relações banais do cotidiano vivido dos estudantes.

Buscou-se evidenciar a partir desse cartograma o caráter relacional que possui a espacialidade que envolve o processo de construção e reprodução das representações sociais dos estudantes do Colégio. A escola, ao conectar-se com um mundo repleto de lugares geradores de significados culturais, acaba se apresentando, dentro da ótica de uma Geografia das Representações, como um espaço síntese do mundo vivido de todos aqueles que frequentam seu ambiente.

Circular pelas ruas de um bairro específico, estar nas praças, reunir-se com as pessoas, frequentar a casa dos amigos ou o *shopping center*, dentre outras atividades, são situações em que, através do contato com o outro, se constróem as representações de mundo que lançam seus reflexos sobre o espaço da escola, provocando certas determinações em sua dinâmica. É o que procura demonstrar o cartograma a seguir.

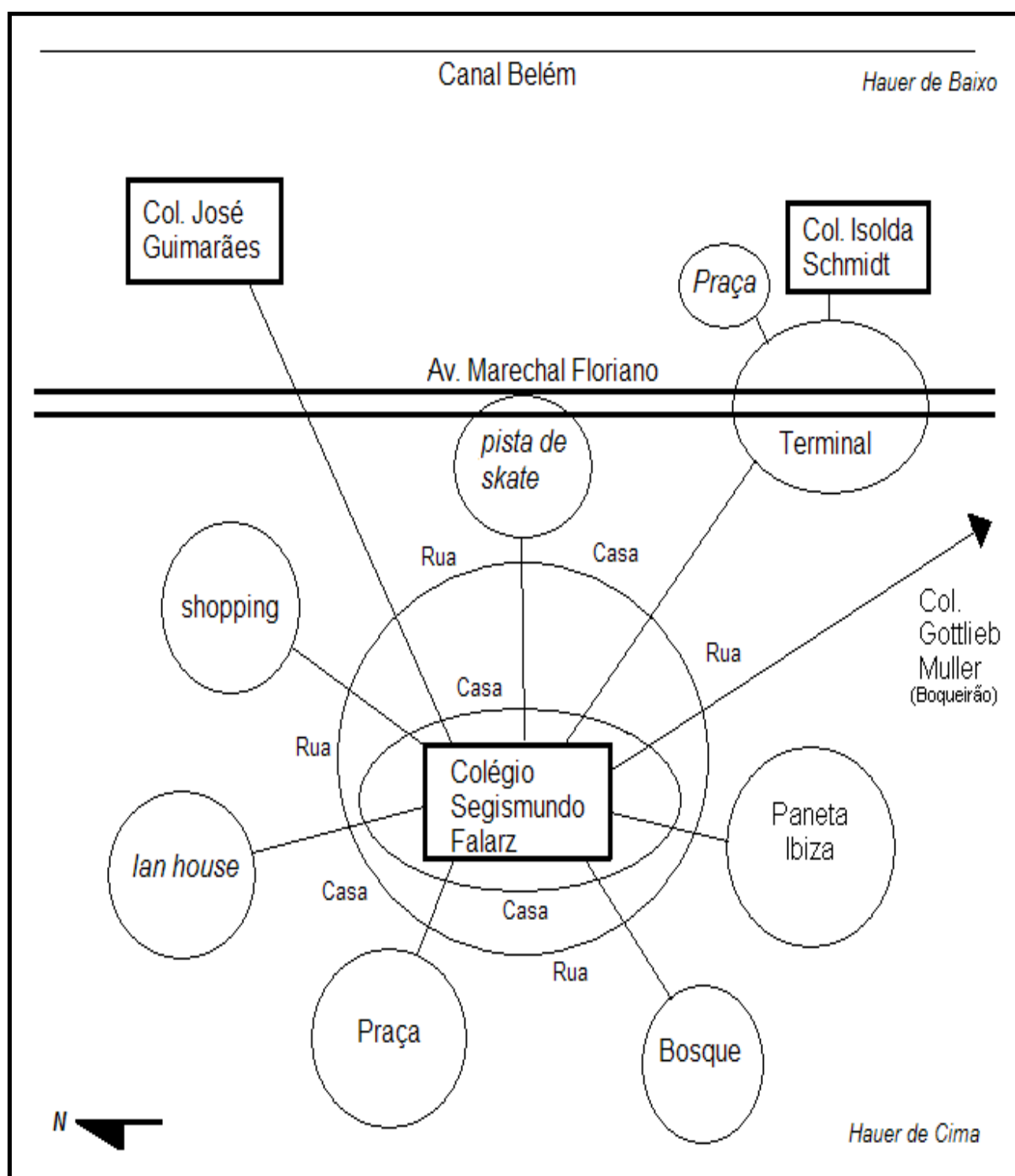


Figura 12. O espaço das relações sociais entorno do Colégio Estadual Segismundo Falarz

Fonte: Trabalho de Campo, 2008.

Organização: Autor, 2009.

O cartograma acima, dentre outras coisas, representa também as conexões existentes entre alguns dos colégios da região, evidenciando o fato de que a constituição das tribos extrapola os muros da própria escola. Lembremos aqui que a territorialidade expressa pelas denominações Hauer de Cima e Hauer de Baixo, como falamos anteriormente, está envolvida nesse mecanismo de socialização, pois os colégios estão localizados culturalmente dentro dessa lógica territorial.

Cada espaço do bairro, que desempenha esse papel de promoção do encontro social, está inserido na rede de lugares que orbitam em torno do espaço da escola e são determinantes no processo de constituição das representações sociais que se expressam nela. A rua, é o elo de ligação entre eles, mas também, por si só, é um espaço de convivência, onde a visibilidade do grupo pode ser projetada sobre os outros. O local de residência do estudante, assim como as casas dos colegas, que pela proximidade estabelecem entre si uma relação de vizinhança, também promovem a integração entre os indivíduos, inaugurando estéticas comuns de experienciar o mundo.

Enfim, circular pelos lugares e neles estabelecer relações com os outros, permite a construção das identidades sociais. As tribos, apropriando-se desses lugares, ganham visibilidade no contexto amplo da comunidade, incluindo-se socialmente. Dessa maneira, este cartograma representa a função desempenhada pela proxemia, conforme nos aponta Maffesoli (2006), no processo de formação das tribos contemporâneas, e por consequência, no de construção e reprodução das representações sociais. O lugar onde se está é determinante dentro dessa dinâmica. As experiências vividas e compartilhadas na relação entre as pessoas ao percorrer possíveis itinerários entre esses pontos do território, vivifica os espaços atribuindo-lhes um poder de agir sobre o processo de construção das representações.

Da mesma maneira que os monumentos referentes à uma determinada ordem política provoca a ressemantização dos espaços, como aponta Bettanini (1982), o cotidiano vivido pelas pessoas, também cumpre esse mesmo papel. O cotidiano, ou seja, o mundo banal das representações sociais age no sentido de atribuir significados culturais aos lugares. Conforme as relações sociais vão

se modificando ao longo do tempo, os espaços frequentados pelas pessoas também sofrem uma ressignificação.

Dessa forma, a escola como um ponto central de referência inserido nesse contexto relacional que caracteriza o espaço do cotidiano do estudante, e apresentando-se como um ambiente onde a vida comunitária se desenvolve, e onde as representações são produzidas, também gera significados culturais acerca do mundo, e por carregar consigo essa função, torna-se assim, conforme sugere Bettanini (1982), um espaço de representação, ou seja, um espaço-monumento da vida comunitária, cujo significado é um resultado das relações sociais que se processam em seu interior.

Sendo assim, o mundo social da escola, como um gerador de significados, torna-se uma potência subterrânea, ou seja, uma força que emerge do mundo consensual das representações e projeta-se sobre o mundo reificado do funcionamento da instituição escolar, interferindo em sua dinâmica. Estar atento a essas questões, a nosso ver, é uma condição imprescindível para o conhecimento e a valorização da cultura da comunidade escolar, fator decisivo dentro do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma afirmação que, de maneira especial e particular, adquire validade e pertinência ao final desta dissertação é a de que *pesquisar é desconstruir*. Esse processo de desconstrução, muitas vezes traumático, permite que, ao passo em que os antigos modelos explicativos sejam questionados, novas possibilidades de interpretação possam ser elaboradas, emprestando às idéias um caráter mais aberto e flexível, minimizando a influência de eventuais intencionalidades e pré-concepções no decorrer da pesquisa.

Sinto que o educador encontra nessa perspectiva uma certa correspondência com sua atividade. O trabalho na escola exige do professor esse mesmo esforço, pois, por se constituir nesse ambiente de convivência da diversidade, a escola o obriga a estar refletindo e reelaborando constantemente sua prática e seu comportamento. Pensar a escola, assim como pensar sobre si mesmo, permite ao professor captar dimensões do universo escolar que, por mais que aparentemente estejam situadas sob sua superfície, diretamente influenciam a dinâmica de seu trabalho nesse ambiente.

As condições nem sempre ideais às quais se submetem os profissionais da educação no Brasil nem sempre favorecem o desenvolvimento desse tipo de atividade na escola. Momentos para promover esse “pensar” sobre a escola ainda necessitam ser incorporados ao cotidiano da escola pública, o que exigirá, dos governos e dos profissionais da educação, muito esforço para efetivamente acontecer. A presente dissertação procurou percorrer este caminho, buscando se constituir como um elemento de debate em torno das questões acerca do cotidiano da escola pública e de suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a partir das atividades desenvolvidas ao longo deste trabalho de pesquisa, podemos emitir algumas considerações, as quais sintetizam os resultados obtidos:

- Em primeiro lugar, consideramos ter sido produtiva a busca em compreender a escola como um ambiente de convívio entre um universo consensual das representações, e um universo reificado. A escola, por possuir, dentre outras, a função de transmissão do

conhecimento científico, e por se constituir em um ambiente notavelmente institucionalizado, impõe aos atores construtores de sua realidade, determinados papéis, que induzem determinados comportamentos e atitudes. Esse universo de idéias reificadas, próprias da formalização das relações institucionalizadas, projeta-se sobre o universo das representações geradas no cotidiano, ou seja, que são compartilhadas no nível do senso comum. Essas duas dimensões, ou níveis, das representações partilhadas na escola, fazem com que ela se torne um espaço de relações extremamente rico. A sua dinâmica, de maneira geral, se desenvolve em torno dessa relação.

- Outro aspecto produtivo que este trabalho de pesquisa revelou diz respeito às proposições de Maffesoli (2006) sobre a tribalização das relações sociais. De acordo com este autor, as tribos são uma marca da maneira como as relações sociais ocorrem no nosso tempo. O sentido atual do “estar junto”, se distancia das grandes ideologias motivadores da modernidade, e revela uma nova perspectiva ao processo de socialização, que ele mesmo denominou de “pura”. A socialização é “pura” porque o simples fato de se estar reunido encerra em si a motivação para tal. É o que o autor chama de “estar junto à toa”. Esse processo de tribalização, juntamente com os ideais estéticos que carrega consigo, tem um poder muito grande sobre a produção e (re)produção das representações sociais. Compartilhar das representações que são comuns aos pares, torna-se uma condição imprescindível ao pertencimento no grupo. A escola, por excelência, é um campo de convívio tribal. Nela as tribos encontram o ambiente propício para alcançar a almejada visibilidade social. A questão da tribo, encerra em si uma outra, que é a questão da identidade. Fazer com que determinadas identidades repercutam no ambiente amplo da rede social que se desenvolve na escola é um trabalho de profunda negociação simbólica, através do qual, seja por meio de um determinado comportamento, ou de uma maneira específica de se vestir ou falar, os indivíduos buscam projetar-se

sobre os outros, sentindo-se assim incluídos socialmente. De certa forma, essas considerações nos conduzem a visualizar a escola e sua rede de relações sociais como um grande grupo social que carrega consigo elementos de tribalização. Em muitas situações busca-se participar deste grande grupo projetando a própria imagem sobre ele, procurando a partir disso adquirir mais *popularidade* ou visibilidade no contexto amplo do grupo.

- Por fim, e especialmente, este trabalho indica a possibilidade de procedermos um olhar sobre a escola entendendo-a como um espaço de representação. Utilizou-se aqui a idéia do espaço de representação como uma síntese entre três mundos: o mundo material, o social e o dos significados atribuídos pelo conjunto dos atores sociais que nele se inscreve. Ou seja, o espaço de representação é uma construção intelectual, uma abordagem pela qual buscamos compreender a escola como uma síntese entre a materialidade que lhe dá suporte, entre a rede de relações sociais promovidas pelos grupos que a frequentam e também pelo conjunto dos significados atribuídos por esses grupos à escola, que a tornam então um verdadeiro monumento do cotidiano vivido, tanto dentro de seus limites com também em seu entorno. Dessa forma, o espaço de representação deve ser compreendido como “o *reino da esfera consensual*” (GIL FILHO, 2003, p. 13), pois adquire um sentido próprio a partir de sua monumentalização produzida pelo cotidiano vivido das pessoas. É um espaço que é monumento do cotidiano. Da mesma forma que os monumentos produzem uma resignificação dos espaços em direção à determinadas ordens políticas instituídas, a efervescência da vida cotidiana que acontece nos mais variados espaços, também os investem de significados que lhes são próprios. É o que acontece com a inserção dos diferentes grupos sociais no espaço da escola. A escola torna-se o produto da diversidade, do convívio, mas também um *locus* gerador de significados culturais, pois nela identidades são reproduzidas e compartilhadas.

A partir das considerações que conseguimos abstrair deste trabalho de pesquisa, evidenciamos aqui a potencialidade que esta Geografia das Representações possui em contribuir com pautas de pesquisa que privilegiam o estudo das relações sociais e de seus condicionantes espaciais. A temática das representações revela outra possibilidade de encaminhamento para os estudos espaciais. Não desconsiderando a importância em se promover a investigação geográfica sobre as coisas em si, ou seja, sobre o espaço concreto, propõe-se, a partir da incorporação do estudo das representações sociais e do conceito de espaço de representação à Geografia, a consideração da existência de uma outra dimensão do espaço, que no dizer de Merleau-Ponty (*apud* BETTANINI, 1982), podemos chamar de “segundo espaço”.

Este segundo espaço é aquele que é composto pelo nosso modo de projetar o mundo. Ao passo que socialmente estabelecemos relações com os outros, atribuímos significados aos espaços que extrapolam sua natureza material. A religião e suas manifestações, assim como o cotidiano vivido, por exemplo, promovem essa ressignificação dos espaços, revelando esta sua segunda dimensão. Dessa forma, esse segundo espaço inexistente no mundo material e, por essa razão, torna-se um produto essencialmente social, resultado da interação entre os grupos.

Revelar esta dimensão do espaço, especialmente acerca do ambiente escolar, a nosso ver, pode contribuir concretamente para a elucidação de questões que envolvem o cotidiano e a cultura da comunidade escolar. Dito isso, nos resta a partir de agora, projetar novas possibilidades para o futuro de nossas preocupações, haja visto que, ao passo que a construção deste trabalho se desenvolvia, algumas outras questões, especialmente aquelas relativas ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre em meio à essa ambientação toda, foram paulatinamente ocupando nossas projeções.

Em análises futuras, esperamos poder investigar essas questões de maneira mais aprofundada, buscando levantar possibilidades de construção de uma abordagem teórico-metodológica acerca de um plano e de uma metodologia de ensino que procure efetivamente estar integrada de maneira pertinente aos anseios e perspectivas dos grupos que frequentam a escola e que dela são co-construtores.

Enfim, acreditar que ao final de um trabalho científico esgotamos toda a questão estudada é subtrair da ciência uma de suas características mais peculiares: as perguntas. Esperamos então, que as inquietações e considerações relatadas através desse trabalho possam constituir-se em elementos efetivos de reflexão e questionamento, a fim de que contribuam com a condução do debate em torno da melhor compreensão do universo escolar e também das possibilidades da Geografia participar do processo de construção de uma escola que, cada vez mais, reconheça e valorize a cultura de sua comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLASKIEVICZ, D. O “centro” da região sul. **Jornal Gazeta do Povo**. Curitiba, 07 de agosto de 2005. Caderno Imóveis, s/d.

BRASIL, SEF. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BETTANINI, T. **Espaço e ciência humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BORGES, L; TROVÃO, R. Entre romances, investimentos, uniões e separações surge um próspero bairro chamado Hauer. **Jornal Gazeta do Povo**. Curitiba, 18 de janeiro de 1998, Caderno NB, p. 4-5.

BUTTIMER, A. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. A Geografia Cultural: O estado da arte. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

COSGROVE, D. Mundos de significados: Geografia Cultural e imaginação. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia Cultural: um século**. Vol. 2. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no.115, s/n, mar. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742002000100005&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 11 jan. 2009.

DUNCAN, J. Após a guerra civil: reconstruindo a Geografia cultural como heterotopia. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia Cultural: um século**. Vol. 2. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Representações Individuais e Representações Coletivas. In: **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

FALARZ, Colégio Estadual Segismundo. **Plano Político Pedagógico**. Curitiba, s/d, 2008.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FENIANOS, E. E. **Boqueirão, Alto Boqueirão e Hauer**: Gigantes pela própria natureza. Curitiba: Editora UniverCidade: 2000.

FRIEDLANDER, P. **Rock and Roll**: Uma História Social. 4^o ed, Rio de Janeiro: Record, 2006.

GIL FILHO, S. F. Espaço de Representação: Uma Categoria Chave para a análise cultural em Geografia. In: **Anais do I Encontro Sul-Brasileiro de Geografia**. Curitiba: AGB, 2003.

_____. Geografia Cultural: estrutura e primado das representações. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, no. 19-20, p. 51 à 59, janeiro/dezembro de 2005.

GNOATO, L. S. Curitiba, cidade do amanhã: 40 depois. Algumas premissas teóricas do Plano Wilhelm-IPPUC. **Revista Arquitextos**. n. 72. Disponível em

http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq072/arq072_01.asp. Acesso em 10 jun. 2008.

HOLZER, W. A geografia humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, no. 03, p. 8 à 19, janeiro de 1997.

_____. A Geografia fenomenológica de Eric Dardel. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da população** 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem> 2007/default.shtm. Acesso em 06 jun. 2008.

IPPUC, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Curitiba em dados**. Disponível em: http://ippucnet.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/Curitiba_em_dados_Pesquisa.asp. Acesso em 06 jun. 2008.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOWENTHAL, D. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAGRO, V. M. de M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Caderno CEDES**, vol.22, no.57. Campinas: Agosto de 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200005&script=sci_arttext. Acesso em 20 de março de 2009.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, M. de. A trajetória do discurso ambiental em Curitiba (1960-2000). **Revista Sociologia e Política**. no.16. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782001000100007&script=sci_arttext. Acesso em 10 jun. 2008.

OLIVEIRA, L. G. S. de. **Telecomunicações no Brasil**. 45o. Painel Telebrasil, 2002. 22 slides, color. Acompanha texto. Disponível em <http://www.anatel.gov.br/Portal>. Acesso em 11 jan. 2009.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAWAIA, B. O calor do lugar: segregação e identidade. In: **São Paulo em perspectiva**. Vol. 9, n. 2. São Paulo: SEADE, abril-junho de 1995.

SUDE, Superintendência de Desenvolvimento Educacional. **Consulta Escola**: Informações sobre instituições de ensino básico do Paraná. Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>. Acesso em 28 dez. 2008.

_____ **Relatório do cadastro dos alunos do Colégio Estadual Segismundo Falarz.** [mensagem eletrônica]. Mensagem recebida por dircelia-alessi@celepar.pr.gov.br em 15 dez. 2008b.

TUAN, Y. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia.** São Paulo: Difel, 1982.

_____ **Topofilia:** Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VLACH, V. **Geografia em debate.** Belo Horizonte: Lê, 1990.

WRIGHT, J. K. Terrae incognitae: the place of the imagination in Geography. **Annals of the Association of American Geographers**, v. XXXVII, n.1, p.1-15, mar. 1947.

Anexo 1. Modelo de questionário aplicado aos alunos.

Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Dados do(a) entrevistado(a): sexo _____ idade _____ série _____

• **Marque um “X” na alternativa que corresponder à sua resposta:**

1. Você mora:

a) no mesmo bairro da escola (Hauer) b) num bairro vizinho (_____) c) distante

2. Você gosta de estudar no Colégio Segismundo Falarz?

a) sim b) um pouco c) não

Justifique sua resposta:

• **Enumere as alternativas de acordo com a ordem de prioridade**

3. O que mais motiva você a frequentar o colégio?

() os professores(as) () as instalações () os amigos(as) () o estudo () outro

4. Quando não está na escola, que atividade mais gosta de fazer em seu tempo livre?

() televisão () internet () esportes () estar com amigos () games () outra

5. Quando não está na escola, onde passa a maior parte de seu dia?

() casa () praça () rua () lan house () no trabalho () outro

6. Para “se dar bem” na vida, o que é mais importante?

() ajuda da família () Ter bons amigos () Ter dinheiro () Ter estudo

() trabalhar bastante () Ter um bom emprego () outro

7. Para se manter informado sobre os assuntos que lhe interessam, você se utiliza de:

() TV () revistas () jornais () internet () conversas com amigos () outro

8. O que é preciso para que a educação possa se tornar melhor?

() melhores professores () alunos mais dedicados () melhores instalações nas escolas

() maior participação dos pais () mais ajuda do governo () outro

• **Responda as questões**

9. Existem alguns lugares onde você e seus colegas (amigos) gostam de se reunir?

O que você e seus amigos mais gostam de fazer, na escola e fora dela também?

Na escola, como você seleciona (escolhe) os seus amigos ou colegas?

Você se considera pertencente, ou se simpatiza com algum tipo de “tribo urbana”?

() não () sim. Qual?

Você acredita que existem preconceitos ou rivalidades entre as tribos (ou grupos) na escola e fora dela também? Se puder, dê exemplos.

“Autorizo Daniel Luiz Stefenon utilizar essas informações em seu trabalho de mestrado” (nome e assinatura).